

III.

COMPETENCIAS EPISTEMOLÓGICAS Y COMPETENCIAS
DIDÁCTICAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO:
EL PROBLEMA DE LA TRANSPOSICIÓN

LA TRASPOSIZIONE DIDATTICA NELL'INSEGNAMENTO DELLE SCIENZE SOCIALI. DALLA STORIA DEGLI STORICI ALLA STORIA PER LA SCUOLA

Ivo MATTOZZI
ivo.mattozzi@unibo.it
Università di Bologna

INTRODUZIONE

La mia ricerca in didattica della storia è iniziata come contestazione radicale delle trasposizioni dei libri di testo negli anni 80 del XX secolo. Ed ha dato origine ad una ricerca continua e non conclusa su come modificare la struttura dei testi per l'apprendimento della storia in ogni livello scolastico.

All'inizio delle mie riflessioni ho usato le parole "conversione didattica" o "riconfigurazione", poi ho incontrato il concetto di "transposition didactique" e l'ho adottato in quanto frutto di una riflessione organica e ormai diffuso tra gli studiosi di didattica. Continuo a credere che il concetto di "riconfigurazione didattica" del sapere possa servire meglio ad esprimere il mio modo di vedere il rapporto tra la costruzione delle conoscenze per l'apprendimento e la costruzione di esse da parte degli specialisti. Ma userò quello di trasposizione perché è più familiare alla comunità scientifica.

La critica radicale alla tradizionale architettura del sapere storico scolastico e la conseguente necessità di proporre alternative mi ha fatto scoprire la centralità del testo e dell'operazione di scrittura nella costruzione delle conoscenze e dei sistemi di conoscenze, e, per conseguenza, mi ha reso consapevole della importanza cruciale di analizzare la struttura e il funzionamento comunicativo dei testi esperti allo scopo di individuare le strutture e le forme testuali più adeguate per l'apprendimento in storia. Ho prodotto io stesso ed ho promosso la produzione di testi didattici basati sull'uso di testi esperti trasposti come alternative ai libri di testo.¹ Recentemente ho coordinato un gruppo di insegnanti nella produzione di testi di storia e di geografia per la IV e V classe della scuola primaria. Ed ho esteso l'applicazione del concetto di trasposizione dal campo dei testi a quello del metodo per produrre conoscenze storiche mediante

¹ Nella collana "Clio" dell'editore Polaris di Faenza. La descrizione della collana e il catalogo sono visibili sul sito www.clio92.it

tracce/fonti ed ho prodotto materiali didattici per l'uso didattico di fonti museali e archivistiche allo scopo di far apprendere la logica della costruzione delle conoscenze del passato. Infine, ho applicato la trasposizione anche nel campo della storia dell'arte allo scopo di comprendere come insegnare ad apprendere la lettura delle opere artistiche e la loro contestualizzazione storica in coerenza con i metodi degli esperti. Sono due campi a cui né Chevallard né altri studiosi hanno pensato di applicare il concetto di trasposizione - quello dell'adattamento dei procedimenti e delle pratiche della ricerca esperta al contesto didattico: in che modo la ricerca storica esperta può essere trasformata in ricerca storico-didattica diversa a seconda delle esigenze dei successivi livelli scolastici?

Perciò mi piacerebbe affrontare il tema con questa ampiezza di orizzonti. Ma il numero delle pagine disponibili mi impone di limitare il ragionamento alla trasposizione del sapere e dei testi storiografici per la scuola dell'obbligo. Vorrei essere molto pragmatico e, alla fine, affrontare anche la questione delle competenze professionali in rapporto con la trasposizione. Non mi attarderò ad esaminare la storia del concetto di trasposizione e della sua fortuna e delle critiche che esso ha ricevuto nel campo della ricerca. La maggior parte degli scritti dedicati a tale tema si dedicano ad analizzare le teorie e, in alcuni casi, ad applicarle alle discipline. Io ho già trattato in termini teorici in una conferenza esposta nelle Università di Pamplona e di Malaga, la trasposizione in campo storiografico e allora terminavo :

«Ecco, a questo punto mi pare di poter concludere che la ipotesi di Chevallard viene convalidata per l'insegnamento della storia: sappiamo che la trasposizione può originare delle sostituzioni didattiche di oggetti del sapere, le cui caratteristiche epistemologiche le rendono inadeguate o addirittura "patologiche" rispetto all'oggetto originario: è questo il caso - a mio parere - di tutta la produzione dei libri di testo attuali in Italia. Ma sappiamo anche che la trasposizione può dar luogo a vere e proprie *creazioni didattiche di oggetti del sapere e dell'insegnamento*. E che grazie a tali creazioni si può plasmare il pensiero storico degli allievi e si può influenzare la stessa produzione storica degli esperti.

La consapevolezza della doppia possibilità impone a noi ricercatori in didattica e agli insegnanti un principio deontologico che consiste in due precetti: 1) combattere contro le cattive trasposizioni; 2) inventare per gli allievi le buone trasposizioni, poiché da esse si genera e comincia un buon apprendimento.»²

Riprenderò il ragionamento da quel punto in modo più pragmatico. Tratterò della trasposizione a tre livelli: **1. la re-invenzione del sapere scolastico; 2. la trasposizione nelle strutture testuali; 3. la trasposizione didattica per insegnare ad apprendere**. Alla fine esaminerò il problema delle **competenze professionali** e della loro formazione.

Potete capire, dunque, che ho molta gratitudine per l'invito a presentare una relazione al simposio: l'invito è stato uno stimolo per riorganizzare le mie riflessioni e per ren-

² MATTOZZI I., (1999), *La transposición del texto historiográfico: un problema crucial de la didáctica de la historia*. En: «Revista de Teoría y Didáctica de Las Ciencias Sociales», Vol 4 - Num 4.

dere conto di quanto abbiamo elaborato in dieci anni io e i ricercatori dell'associazione «CLIO '92».

1. LA TRASPOSIZIONE PER LA RE-INVENZIONE DEL SAPERE DIDATTICO

Io assegno alla trasposizione un ruolo importante: la possibilità di rimodellare le conoscenze e il sapere da apprendere. Il mio saggio sarà una risposta a domande, che io condenso in due questioni:

- a. "è possibile pensare una configurazione della storia da insegnare che sia adatta per studenti di tutte le culture del mondo?"
- b. "È possibile pensare un percorso di formazione del pensiero storico che sia valido universalmente, come, ad esempio, può essere universale la formazione del pensiero matematico?"

Dalle storie che non sono storia al primo sapere storico

Questioni siffatte non sono mai state poste. Sempre e in ogni paese "si è insegnata la storia ai ragazzi, non perché essi l'apprendessero e la sapessero, ma, soprattutto, per un altro scopo. Questo scopo utilitaristico ha influito sulla trasposizione del contenuto dell'insegnamento e l'ha modificato così decisamente che gli avvenimenti insegnati non sono sempre stati completamente uguali a quelli conosciuti ed esposti dagli storici. Poiché si insegnava la storia in funzione di qualcosa di diverso dalla storia, siamo stati condotti a insegnare qualcosa di diverso dalla storia."³ Gli scopi all'altro ai quali l'insegnamento deve servire portano a individuare la storia patria e la storia della civiltà, alla quale la patria appartiene, come la storia da insegnare. L'ignoranza del passato del resto del mondo appare inevitabile. Perciò ogni bambino si forma l'idea che il passato degno di storia sia solo quello studiato e che non esista altra storia al di là di quella che riguarda il proprio paese e la propria civiltà. E ciò che impara ha una struttura tale che non è disposta per motivare allo studio di altra storia: ricostruisce e presenta le vicende in un montaggio narrativo che fa apparire la sequenza del discorso come successione temporale e dà l'impressione di un discorso compiuto e senza smagliature e senza possibilità di arricchimenti o di revisioni. In Italia le civiltà vengono prese in considerazione solo per i periodi dell'antichità e del medioevo. Con il passato greco e romano il concatenarsi degli eventi diventa il modo di rappresentazione del passato e il principale oggetto di studio.

Di fronte alla frantumazione dello specchio della storia, da lui messa sotto analisi, Marc Ferro ha rivendicato la esigenza di inventare una storia insegnata di diversa configurazione:

«Attraverso i tempi e le culture è risultato che la storia nasce da parecchi focolai che diffondono ciascuno un diverso discorso, con forme, norme ed esigenze proprie. ... In queste condizioni, macinare "una storia universale" a partire da un solo nucleo o da una sola

³ COUSINET R., (1955), *L'insegnamento della storia e l'educazione nuova*, Firenze: La Nuova Italia, pp. 4-5.

istituzione sa di impostura o di tirannia. È proprio della libertà lasciar convivere una pluralità di tradizioni storiche, che possano ancora combattersi. Ignorare queste storie, tuttavia sarebbe ugualmente illusorio e assurdo, perché esse hanno una realtà, come le credenze, la fede o il potere. Fare la storia con queste storie sarebbe nondimeno aberrante, se ci si limitasse a ciò.” E, richiamandosi a Bloch, Febvre e Braudel, ha affermato “la *duplice* necessità di conoscere la storia e di rifondarla su nuove basi, questa volta sperimentali. ...»⁴

È possibile fondare sull'epistemologia e sulla metodologia storica, sulla psicologia cognitiva, sulla ricerca didattica i lineamenti di un sapere storico che possa essere adatto e adeguato per tutti i bambini di ogni parte del mondo con le sole varianti necessarie alle esigenze di conoscenza più intensa per il passato nazionale e della civiltà che lo ha generato? Io penso di sì. È possibile che nel percorso di apprendimento di tali conoscenze si consolidi e si sviluppi le capacità di usare il pensiero temporale e spaziale richiesto dalla organizzazione delle conoscenze storiche? Io penso di sì. Ragioniamo prima sul sapere, poi affronteremo il problema della formazione del primo pensiero storico e in seguito del secondo sapere storico.

Un colpo d'occhio alla storiografia esperta

La storia imposta nelle scuole è, in genere, strutturata come un sistema di conoscenze che si insegnano l'una dopo l'altra. Il sistema ha la funzione di costruire la conoscenza del divenire, cioè dei processi di mutamento che l'umanità (o una parte di essa) ha vissuto dal periodo preistorico ad oggi. Le conoscenze singole hanno lo scopo di dar conto dei singoli fatti che compongono la catena dei processi di mutamento. Insegniamo, dunque, conoscenze singole e dovremmo insegnare anche il sistema di conoscenze risultante dalle relazioni che ciascuna di esse ha con le altre. Ma questo secondo insegnamento non è – in genere – curato dagli insegnanti. Vorremmo che gli alunni apprendessero ciascuna conoscenza e la trasformassero in mappa mentale disponibile ad essere elaborata in discorso e testo; e ci aspettiamo che gli alunni possedessero anche le mappe mentali del sistema e dimostrassero di aver costruito quadri cronologici, abilità ad integrare nuove conoscenze e a criticarle. Pretendiamo che il risultato dell'apprendimento sia la padronanza del sapere storico sistematico e la capacità critica e di uso delle conoscenze al fine di comprendere altre conoscenze del passato e gli aspetti e i processi del presente. Ma questa aspettativa si rivela ormai sempre più come una chimera. Gli studenti alla fine del loro percorso di studio e qualche anno dopo non dimostrano di avere costruito né cultura storica né capacità critica. Inoltre, anche quando hanno buona memoria c'è il problema della qualità scadente delle conoscenze ricordate e dell'incapacità di applicarle nel tentativo di comprendere strutture e processi attuali.

Io credo che questi siano tutti effetti di trasposizioni inadeguate, qualunque sia la catena dei libri di riferimento presi in considerazione dagli autori dei libri di testo.

⁴ FERRO M., (1981), *Comment on raconte l'Histoire aux enfants à travers le monde entier*, Paris: Editions Payot, (ed. it. p. 328-329)

Si impone l'esigenza di pensare un processo traspositivo che produca sistemi di conoscenze e conoscenze e testi più adeguati a fondare la cultura storica. Perciò noi abbiamo l'esigenza di proporre agli allievi e di insegnare loro ad apprendere:

- conoscenze singole significative, capaci di promuovere l'uso delle conoscenze allo scopo di acquisirne e comprenderne altre, di integrarle, di analizzare aspetti e processi del mondo attuale;
- conoscenze adatte a motivare, a mettere in moto, e sostenere i processi di apprendimento;
- sistemi di conoscenze che siano strutturati in modo da favorire la formazione di quadri cronologici e di abilità critiche;
- testi che esponano le conoscenze e strutturino i sistemi nel modo più trasparente possibile;
- testi forniti di apparati paratestuali didattici adeguati a promuovere la costruzione di conoscenze, di concetti, di abilità alla critica.

Per raggiungere questi scopi possiamo contare su un metodo della trasposizione. Trasporre vuol dire fare la spola non solo tra il testo/i esperto/i di riferimento e il testo didattico da costruire (e il campo didattico dove ci sarà l'incrocio con i riferimenti psicognitivi), ma, innanzitutto, tra il campo storiografico e il campo didattico.

Il primo passo ci porta a scoprire che la storiografia esperta costruisce distinti generi di conoscenze. Nella scuola prevale l'idea banale e dannosa che la storia non possa essere altro che narrazione cioè montaggio discorsivo di sequenze di eventi e di fatti. Ma nella ciosfera, in effetti, troviamo tre tipi di conoscenze principali:

1. conoscenze che riguardano aspetti (stati di cose) del passato;
2. conoscenze che riguardano processi di mutamento;
3. conoscenze che riguardano problemi e che ipotizzano risposte sottoforma di spiegazioni ragionate.

I tre tipi possono trovarsi allo stato pressoché puro in certi testi (mi limito a tre esempi: conoscenza di stati di cose: GOUBERT, P., *El Antiguo Regimen*, Vols. 1 y 2, Siglo XXI. Per i processi di trasformazione: VRIES, J. de: *La urbanización de Europa, 1500-1800*. Barcelona: Crítica, 1987, pp. 15-28. Per la conoscenza di problemi e spiegazioni: LASLETT, P. "¿Por qué no hubo revolución social en Inglaterra en el siglo XVII o después?"⁵), oppure possono essere combinati in unico testo.

I tre tipi di conoscenze si traducono in rappresentazioni testuali mediante tre forme discorsive principali: la conoscenza di aspetti (stati di cose) si realizza con la descrizione; la conoscenza dei processi si organizza prevalentemente in narrazioni; la conoscenza di problemi e di spiegazioni si configura mediante argomentazioni.

Come trasporre le modalità costruttive degli storici a beneficio dell'invenzione di sistemi di conoscenze più adatti all'apprendimento?

La conoscenza e la comprensione del passato si elaborano meglio se la descrizione di stati di cose precede quella della ricostruzione narrativa dei processi: essa, infatti, fonda la conoscenza delle condizioni ambientali e della civiltà materiale, dei rapporti sociali, delle strutture economiche ecc., insomma del contesto. Tale conoscenza sostiene

⁵ En VALDEON y otros, (1989), *Revueltas y revoluciones en la historia*, Salamanca, págs. 91-104.

ne la comprensione delle azioni e dei personaggi e degli eventi che si intrecciano nella ricostruzione dei processi di mutamento. La conoscenza e la comprensione dei problemi e delle spiegazioni ha come condizione la conoscenza di come stavano le cose e di come mutarono.

Dunque, abbiamo un criterio per stabilire una gerarchia conoscitiva dalla parte del sapere: la condizione per far apprendere conoscenze ben comprese e stabili sta nell'usare convenientemente la gamma delle conoscenze e delle forme discorsive e mettere l'una al servizio dell'altra. Spostiamoci ora dalla parte della storia da insegnare. Grazie a tale criterio possiamo anche risolvere un problema che pare irresolubile finché si crede che esista una unica forma di sapere storico, quello narrativo. Tale presunzione ha indotto a pensare che gli stessi contenuti con la medesima struttura dovessero essere insegnati e appresi sia nelle scuole secondarie superiori sia in quelle inferiori sia nella scuola primaria. Vediamo come possiamo modificare la tradizione.

Il sapere storico per la scuola primaria

Quale storia è conveniente e adatta per bambini che affrontano per la prima volta la costruzione del sapere? Per bambini che devono ancora scoprire che è esistito il passato del mondo e che esso è ricostruibile con i metodi storiografici e rappresentabile con testi? Per bambini che non hanno conoscenze e concettualizzazioni relative alle istituzioni e alle interazioni umane in campo socio-politico? Quale tipo di conoscenze storiche può essere ridotto a misura di bambini con un minor rischio di degradazione conoscitiva? Quale può essere meglio compreso grazie alle risorse cognitive dei bambini? Quale risponde di più alla curiosità dei bambini, al loro modo di porsi domande sul passato del mondo? Quale può essere più produttivo e generativo di altra curiosità e di altro interesse per altre conoscenze storiche? Quale può essere agganciato alla conoscenza del mondo che hanno i bambini i quali grazie alle loro esperienze posseggono qualche idea sui modi di vita, le abitudini quotidiane, la cultura materiale, i riti e i luoghi di culto ecc. che contrassegnano la civiltà nella quale sono immersi?

Per rispondere costruttivamente a tali domande dobbiamo porci all'intersezione tra i modelli della storia esperta e la psicologia cognitiva dei bambini. Da questa posizione possiamo privilegiare, tra i modelli esperti, la storia descrittiva di stati di cose e assegnarle come contenuto la conoscenza di come vivevano i popoli. Un mosaico di descrizioni può far costruire la conoscenza che tutto il mondo ha avuto un passato molteplice degno di essere conosciuto e che si può conoscere grazie all'attività degli storici. Il sapere insegnabile, si presenta, perciò, come molteplicità di descrizioni di caratteristiche della vita collettiva dei popoli per un periodo e in uno spazio ben definiti. Il prodotto testuale che ne risulta può essere chiamato "quadro di civiltà". Un campionario di quadri di civiltà scelti in modo da rappresentare tutti gli spazi continentali e i periodi principali della storia umana potrebbe costituire il sapere di base su cui edificare un altro sapere strutturato con maggiore complessità.

Il sapere storico per la scuola secondaria di primo grado

Innanzitutto descrivo il modello storiografico che risulta dalla trasposizione tradizionale. Partiamo dallo scopo complessivo del corso di storia della scuola secon-

daria. Pure se non è dichiarato e non è ragionato, esso traspare dalla sequenza delle conoscenze e dei testi di un manuale: rendere conto del divenire del mondo tematizzato (cioè di quella parte del mondo che ha avuto a che fare con il costituirsi della civiltà occidentale). I tre o cinque volumi vogliono essere una risposta alla domanda sottintesa: “come il mondo è diventato così come è ora da come era nella preistoria?” Rispondono suddividendo il lungo divenire in porzioni che vengono trattate nei singoli volumi che l’insegnante deve gestire anno dopo anno. Dunque, in ogni anno la serie delle conoscenze inclusa in un volume è destinata a far conoscere al lettore come il mondo è cambiato ed è diventato tra l’inizio e la fine del periodo trattato. Purtroppo, però, tale scopo non è assunto come fattore di strutturazione delle singole conoscenze né dagli autori dei libri né dagli insegnanti. Con conseguenze dannose.

La miriade dei fatti che portano da un capo all’altro della storia (di ogni singolo volume, oppure di tutto il corso) deve essere ridotta e organizzata per assumere intelligibilità. Se venissero raccontati ad uno ad uno non potrebbero costituire una rappresentazione comprensibile del passato. Dal modo di organizzarli e di economizzare nella quantità dipende la qualità delle conoscenze e la loro comprensibilità. Il modo è in parte una conseguenza dell’interpretazione, ma in gran parte è funzione del modello di comunicazione storiografica che “comanda” le scelte organizzative dello storico e per altra parte è effetto della sua abilità di scrittura e di montaggio dei testi. Nella scrittura della storia generale scolastica si è affermato e resiste un modello traspositivo che induce autori e case editrici a pensare che la storia debba, necessariamente, essere rappresentata secondo un modello che fa spezzettare le molteplici catene dei fatti in modo da far coincidere – tendenzialmente e per quanto possibile – la posizione della conoscenza nella catena testuale con la posizione dell’inizio del fatto tematizzato sulla linea del tempo. Ovviamente la struttura discorsiva non consente tale coincidenza per i fatti contemporanei. Per effetto dello spezzettamento il lettore perde la visione d’insieme dei processi dei quali i fatti frantumati fanno parte.

A questa trasposizione così poco favorevole all’apprendimento di conoscenze significative e alla costruzione del sistema di sapere, dobbiamo opporre un’altra logica traspositiva. Gli adolescenti che frequentano la scuola dell’obbligo devono costruire una cultura storica che risponda alle domande: come, attraverso quali processi il mondo umano si è trasformato ed è diventato com’è ora? Come sappiamo dare risposta? Come costruiscono le loro conoscenze gli archeologi e gli storici? Come si possono usare le conoscenze dei processi per capire il mondo attuale?

E l’insegnante deve dare risposta a questa domanda: come è possibile usare il poco tempo dei corsi scolastici per costruire conoscenze significative e un sapere sistematico che soddisfi le curiosità degli adolescenti sul passato del mondo attuale e li attrezzi con il pensiero di tipo storico?

Possiamo trovare la risposta a tali domande se trasponiamo il modello storiografico che ha lo scopo di costruire la conoscenza dei processi di trasformazione di lungo periodo e a grande scala spaziale. Esso permette di ricomporre i fatti frammentati in un insieme significativo. Per rendere chiaro l’effetto di una diversa modalità di trasposizione faccio un esempio.

Un tipico modo manualistico di strutturare le conoscenze.

Questo è l'indice di un capitolo di un libro di testo in uso nella scuola media italiana.⁶

Cap. 25. L'EUROPA NELLA SECONDA METÀ DELL'OTTOCENTO

1. La Prussia e l'Unificazione tedesca, 271; 2. La crescita dell'economia tedesca, 273; 3. La guerra fra Prussia e Austria, 274; 4. La guerra con la Francia, 274; 5. La Comune di Parigi, 275; 6. L'impero tedesco, 276; 7. La corsa agli armamenti, 277; 8. La Francia e la terza Repubblica, 277; ◇ I LUOGHI – FERRO, VETRO E ACCIAIO UNA NUOVA ARCHITETTURA, 278; ◇ PREGIUDIZI – L'ANTISEMITISMO, 280; 9. L'Inghilterra e l'età vittoriana, 282; 10. L'Irlanda, 282; Il declino dell'impero austro-ungarico, 283; ◇ CULTURA

Il titolo fa pensare a due possibili scopi assegnati al testo: 1. far conoscere com'era l'Europa nel secondo '800, oppure, 2. far conoscere come l'Europa cambiò durante i 50 anni. Il lettore si aspetta o una descrizione dell'intera Europa oppure la narrazione di un processo di mutamento dell'intera Europa oppure il montaggio di entrambe le cose. In effetti nessuna delle tre soluzioni è adottata dal testo. Si preferisce, infatti, un frazionamento del tema in tanti piccoli temi autonomi che hanno lo scopo di far conoscere gli eventi che hanno coinvolto i paesi europei occidentali più potenti: Prussia-Germania, Francia, Austria, Inghilterra. Essi vengono proposti come tessere di un mosaico tematico che non è mai ricomposto. Il frazionamento geografico si combina con lo spezzettamento temporale in eventi di breve durata. La decina di pagine assegnate al capitolo vengono frantumate in tanti testi quanti sono i temi. Il lettore non ha un bandolo e un criterio per dare coerenza alle diverse informazioni. Ma è maggiormente disorientato in quanto gli mancano i criteri per dare senso a ciascun tema e al titolo del capitolo. Oltre tutto manca la precisazione che si parla di una parte dell'Europa: quella occidentale. Questo è il tipico modo di strutturare le conoscenze da parte degli autori (storici e redattori) dei libri di testo. Esso è approssimativo e disorientante per il lettore. Occorre contrastarlo con una ristrutturazione molto più drastica. Come dare senso a un pulviscolo di informazioni come quello che si distribuisce nelle pagine del manuale? Che cosa interessa che sappiano alla fine gli studenti? La risposta può essere la seguente. Affinché gli studenti possano comprendere il legame tra conoscenza del passato e conoscenza del presente essi devono avere la sensazione di studiare cose importanti in quanto riguardano i processi che hanno portato al mondo e ai problemi attuali. Dal punto di vista geopolitico le trasformazioni importanti si verificano lungo tutto l'800 dalla sistemazione europea del congresso di Vienna alla vigilia della prima guerra mondiale. Conviene perciò periodizzare quel secolo e tematizzare: *Le trasformazioni dell'Europa politica dall'inizio dell'800 all'inizio del '900*. Se diciamo "Europa", allora dobbiamo costruire conoscenze che riguardino anche l'Europa orientale (mondo slavo e mondo ottomano compresi). Altrimenti segnaliamo la restrizione di campo aggiungendo l'aggettivo *occidentale* ad *Europa*. Procediamo poi con lo schema di strutturazione delle conoscenze. In questo caso si tratta di ribaltare la visione che offre il testo in una visione d'insie-

⁶ STUMPO F. B.- TONELLI M. T., (2003), *Il nuovo libro di storia. Per i nuovi programmi*, vol. 2, Firenze: Le Monnier.

me della mappa geopolitica europea. Presentiamola nell'attuale situazione, poi presentiamo l'Europa sistemata dopo il Congresso di Vienna. La comparazione fa formulare questioni. Alle questioni si può dare risposta solo con la ricostruzione dei processi storici. Ma essi devono essere periodizzati e il primo periodo lo delimitiamo al primo '900. In quel periodo si verificano processi importanti come la nascita di stati nazionali, il cambio di regime in parecchi stati, la crisi di altri come l'impero ottomano, la corsa imperialistica alla formazione di colonie, l'insorgere di inimicizie e di alleanze... che fanno diventare la situazione europea tanto diversa da com'era cent'anni prima e inclinata verso la grande guerra.

Sugli esempi delineati possiamo ragionare sulla configurazione del sapere storico della scuola media (ma non solo) come complesso di processi di grande trasformazione. Lo scopo è quello di formare la conoscenza dei tratti essenziali del divenire del mondo e dei quadri cronologici che lo possono compendiare. È questo sapere che può permettere di integrare altre conoscenze, magari organizzate sotto forma di problemi e spiegazioni storiche, nel livello superiore d'istruzione.

Tale strutturazione può indurre gli insegnanti, in primo luogo, e gli studenti, di conseguenza, a concepire la necessità che il flusso dei fatti storici possa e debba essere rappresentato e compreso razionalmente solo a condizione di segmentarlo in stati di cose e in processi.

« La difficoltà per il bambino come per l'adulto che vedono le cose accadere e trasformarsi con continuità, spesso consiste proprio nel non trovare il punto giusto da dove cominciare a capire il fenomeno: [...]. Lo stesso concetto di "stato" – in fisica come nelle scienze umane – è così un'"astrazione matematica": ogni sistema cambia continuamente e a rigore non è mai possibile definirne uno "stato", eppure è essenziale per ogni comprensione poter definire uno stato, e poi un altro, in modo da "vedere" un dato processo come *trasformazione* da uno stato A a uno stato B. Questa separazione-relazione fra le nozioni di stato e trasformazione è infatti uno dei passi logici fondamentali per tutte le scienze, e uno dei fondamentali "concetti integranti" che stanno alla loro base. »⁷

E stati di cose e processi vanno tematizzati congruamente in modo che risultino chiari l'ambito spaziale e il periodo da tenere sotto osservazione e il punto di vista e il rapporto con il mondo attuale. In un processo di grande trasformazione, stati di cose e processi sono combinati in un intreccio tra serie di fatti storici successivi. È l'intreccio che produce un mutamento di lunga durata e che interessa ampi spazi. Perciò è meglio insegnarlo e farlo studiare sul lungo periodo e a grande scala. Il primo criterio è questo:

- progettare un processo di trasformazione vuol dire porsi domande su come è diventato progressivamente il mondo a partire da come era nel periodo preso come punto di partenza.

⁷ *L'insegnamento della matematica* in PONTECORVO C., GUIDONI P. (1979), *Scienza e scuola di base*, Roma: Trecani, p. 176.

L'orizzonte deve essere sempre il mondo presente e il periodo considerato deve essere un lungo periodo. Il processo di trasformazione deve essere, insomma, una tappa di avanzamento verso il presente e un segmento del divenire del mondo. La conoscenza deve contribuire a rispondere alla domanda: "ma com'è che il mondo è diventato così com'è ora?". Occorre dunque guidare gli studenti a porsi la domanda e a cogliere quali sono gli aspetti del mondo attuale che richiedono la conoscenza di processi di trasformazione avvenuti nel periodo considerato.

Il secondo criterio è

- quello di appoggiare la progettazione su testi di riferimento, almeno sui loro indici e sulle loro strutture, (storie generali, opere monografiche su problemi di storia generale) che orientino le scelte e diano un'impalcatura all'uso del manuale e alla ristrutturazione delle sequenze dei temi.

La rappresentazione del processo si costituisce, dunque, di testi descrittivi, di testi narrativi e di argomentazioni per dare significato alle diverse conoscenze che vengono man mano proposte.

Il vantaggio per l'apprendimento è che si annullano le informazioni frantumate e prive di significato per gli studenti, diventano più numerosi e più riconoscibili gli elementi significanti. Si rende più agevole la selezione e la programmazione annuale e pluriennale dell'insegnante che dispone di conoscenze più adatte per costruire il sistema di conoscenze. Ma come si passa dalle conoscenze dei processi di trasformazione al sapere sistematico e integrato si vedrà in un prossimo paragrafo. Ora è tempo di pensare come la conoscenza può assumere un'architettura testuale.

2. LA TRASPOSIZIONE NEI TESTI

Ad un primo livello la trasposizione è servita per individuare il genere di sapere più conveniente per la scuola primaria e quello più adatto per la scuola media. Ad un secondo livello il metodo traspositivo serve per guidare la costruzione di conoscenze testuali fondate su modelli esperti. È questa la fase in cui si elaborano i testi che vanno a costituire i libri destinati a promuovere l'apprendimento: essi devono essere semplici nella misura del possibile ma rispettosi del rigore, della precisione e della coerenza delle informazioni e delle concettualizzazioni che possono costituire i nuclei fondanti del sapere disciplinare. Il rigore storiografico esige che sia definito con esattezza il tema della conoscenza dichiarando il periodo e lo spazio per i quali sono valide le informazioni organizzate nel testo. È abitudine delle redazioni delle case editrici temere che l'eccesso di precisione cronologica e spaziale sia sconveniente per gli alunni della primaria e perciò presentano i popoli come se avessero vissuto in una civiltà caratterizzata dagli stessi tratti distintivi in ogni momento della loro esistenza. Ad esempio, si possono leggere pagine sulla civiltà egiziana come se quel popolo non avesse avuto mutamenti nelle proprie modalità di esistenza nei suoi tremila anni. Inoltre le informazioni banalizzano i concetti e i fatti: ad esempio, a proposito della religione dei popoli antichi i libri di testo fanno la differenza tra popoli politeisti ed ebrei monoteisti semplicemente scrivendo che gli uni adoravano molti dei e gli altri un dio solo, senza rendere ragione della differenza di concezione della divinità: immanente per gli uni, trascendente per gli altri. Anche queste conoscenze che sembrano difficili possono essere rese a misura

di bambini usando script per narrare riti e abitudini religiose. Tutte le informazioni per descrivere i diversi aspetti della civiltà possono essere rese più interessanti e più significative se ci mettiamo alla scuola degli storici esperti e individuamo le modalità della loro scrittura..

Il testo dei processi di trasformazione

È quel che ho cercato di fare per trasporre il testo dei processi di trasformazione.

Prendiamo come esempio una porzione di indice di un manuale e analizziamone la struttura.⁸ Si tratta di due capitoli che intendono costruire la conoscenza di due processi di mutamento: 1. l'industrializzazione nell'800; 2. lo sviluppo degli USA nell'800.

Sono due processi che si svolgono parallelamente lungo il sec. XIX ed alla loro fine la situazione del mondo occidentale appare molto diversa da quella dell'inizio e già analoga a quella di oggi. Se vengono montati su una mappa spazio-temporale danno la possibilità di costruire un sapere integrato su come il mondo si è trasformato nel corso dell'800. Ma le intenzioni vengono realizzate con una comunicazione che non rende chiaro lo scopo della costruzione della conoscenza e ostacola il lettore nello sforzo di comprensione. Per capire perché non funziona e con quali alternative migliorarlo dobbiamo analizzare la struttura dei diversi indici.

Cap. 22. LO SVILUPPO INDUSTRIALE DELL'OTTOCENTO

1. Economia, politica, società; 230. 2. Modi e tempi diversi dell'industrializzazione, 232; 3. le nuove caratteristiche della produzione, 232. □ TECNOLOGIA – DAL VAPORE ALLA MACCHINA MECCANICA, 234; 4. Il lavoro: la classe operaia, 234; 5. Il capitalismo, 236; 6. Le società per azioni, 236; 7 La Borsa e la banca, 237; 8. La prima industrializzazione, 238; □ ECONOMIA – I MONOPOLI E I CARTELLI INDUSTRIALI, 239; 9. Il ritardo dell'Italia; ◇ Documenti – *Le prime industrie italiane*. 10. La seconda industrializzazione, 242; □ TECNOLOGIA – ENERGIA ELETTRICA, ACCIAIO, - MOTORE A SCOPIO. □ I LUOGHI – L'URBANIZZAZIONE E LO SVILUPPO DELLA CITTÀ INDUSTRIALE, 244; *In breve*, 246.

Quali sono le caratteristiche di questo testo? È opportunamente monografico e permette di costruire la conoscenza di un processo di grande trasformazione: come il mondo è passato da com'era a metà del '700 a come è diventato all'inizio del '900, dunque in 150 anni circa per effetto dell'affermarsi del modo di produzione industriale..

Ma lo studente non ha criteri per dare importanza allo studio di questa conoscenza. L'indice non segnala il periodo tematizzato già nel titolo, cioè non dichiara l'inizio e la fine del processo, non agevola la costruzione della conoscenza e la navigazione nel testo con la periodizzazione.

Mancano gli elementi per dare significato: a. al rapporto tra la conoscenza del presente e quella del passato; b. alla conoscenza degli stati di cose iniziale e finale e la loro comparazione allo scopo di far rilevare e descrivere il mutamento; c. alla formulazione

⁸ STUMPO F. B.- TONELLI M. T, *Il nuovo libro di storia. Per i nuovi programmi*, vol. 2, Firenze: Le Monnier.

di questioni sul mutamento e sulle permanenze. Nei testi migliori degli esperti c'è molta cura a mettere in relazione la conoscenza del presente con quella del passato, a presentare il tema della conoscenza con un blocco testuale introduttivo, a esporre la progressione della costruzione della conoscenza testuale, a far uso di periodizzazioni per dare una riduzione anticipata schematica della conoscenza totale allo scopo di aiutare la navigazione del lettore nel testo. Come possiamo trasporre queste modalità comunicative esperte nel sapere scolastico? Come il testo potrebbe essere ristrutturato e integrato dall'insegnante o scritto diversamente? Proviamo a pensare la trasposizione in funzione dell'architettura testuale.

Il titolo potrebbe essere:

L'industrializzazione nel mondo dal 1750 al 1900 circa. Come il mondo si è industrializzato?

Formulato così, evidenzia lo scopo del testo e lo assegna al processo di costruzione della conoscenza da parte dello studente.

I paragrafi potrebbero essere i seguenti:

1. *Il più grande mutamento dopo la rivoluzione agricola.* Introduzione al tema che dichiara l'importanza del fenomeno mettendo in rilievo le preconoscenze esperienziali che gli studenti hanno del mondo attuale e l'idea che il processo ha trasformato sia l'economia sia la società sia i rapporti tra paesi industrializzati e paesi non industrializzati. Questo serve per motivare allo studio.
2. *Com'era il mondo alla metà del '700?* Descrizione dello stato delle cose iniziale dal punto di vista della produzione, della società e dei rapporti tra paesi europei e paesi extraeuropei;
3. *Com'era il mondo all'inizio del '900?* Descrizione dello stato delle cose finale dal punto di vista della produzione, della società e dei rapporti tra paesi europei e paesi extraeuropei;
4. *Comparazione quantitativa e qualitativa tra i due stati di cose.*
5. *Formulazione di domande sul processo che ha prodotto la trasformazione e sulle permanenze*
6. *La ricostruzione in breve mediante la periodizzazione.* Il testo storico è l'organizzazione delle informazioni selezionate e rese significative dagli elementi interpretativi allo scopo di rappresentare un aspetto o un fatto o un processo del passato oppure per dar conto di un problema e della sua soluzione. Per costruire la rappresentazione lo storico ha a disposizione l'organizzazione descrittiva (per rappresentare gli aspetti), quella narrativa (per rappresentare le sequenze di fatti), quella argomentativa per ragionare sul problema e sulla spiegazione. Ma lo storico e noi stessi disponiamo pure di un altro mezzo di organizzazione delle informazioni e di ricostruzione dei fatti. È la periodizzazione: un mezzo che fa economizzare informazioni e fa contrarre le ricostruzioni narrative. Essa non è soltanto la segmentazione in periodi del flusso dei fatti ma è anche la base di un discorso che rappresenta le grandi tappe del processo. La periodizzazione proposta in anticipo rispetto alla ricostruzione del processo, lo fa conoscere in breve nei suoi tratti essenziali e rende il lettore più abile ad inoltrarsi nella narrazione più o meno minuziosa dei fatti.
7. *Il processo narrato:* selezione di fatti e loro montaggio narrativo.

8. *il rapporto tra conoscenza del passato e conoscenza del presente*: serve a far applicare la conoscenza del passato (concettualizzazioni, schemi di relazione, spiegazioni, modi di ragionamento...) alla migliore comprensione di aspetti o processi in corso nel mondo attuale.

Cap. 23. LA QUESTIONE SOCIALE E IL MOVIMENTO OPERAIO, 247 [...]

Cap. 24. GLI STATI UNITI NELL'OTTOCENTO

1. L'allargamento del Territorio, 259; 2. L'immigrazione ed il "sogno americano", 263; 3. La corsa all'ovest, 262; 4. Gli indiani d'America, 262; ◇ DOCUMENTI [...], 263; 5. Gli stati americani: Nord e Sud, 264; I motivi del conflitto, 265; ◇ ECONOMIA – LIBERO SCAMBIO E PROTEZIONISMO, 265; 7. La guerra di secessione, 267; ◇ DOCUMENTI – "... *che non debbano essere morti insieme*", 267; 8. Cessò lo schiavismo, non il razzismo, 268; 9. Lo sviluppo del secondo Ottocento, 268; 10. L' "ALTRA AMERICA", 270; *IN BREVE*, 271.

Ecco un altro capitolo che prende in considerazione un tema monografico e gli assegna un lungo periodo (quasi tutto il sec. XIX), ma il titolo segnala al lettore due possibilità di risposte:

1. il corso della storia statunitense lungo l'800; oppure, 2. come erano gli USA in qualche momento dell'800.

Il titolo è ambiguo e sviante. Ma i sottotemi fanno intendere che i testi tratteranno di mutamenti (espansione territoriale, incremento demografico e immigrazione, il conflitto con i pellerossa, il conflitto tra nord e sud, la fine dello schiavismo, lo sviluppo economico). Sappiamo che sono i mutamenti che, concatenati nel processo, porteranno a fare degli USA la potenza economica e politica egemone nel mondo. Ma il testo fermanosi alla fine dell'800 nega al lettore la possibilità di rendersi conto del punto di arrivo del processo di trasformazione: l'ascesa degli USA al primato mondiale. Di conseguenza, rende meno significativa la conoscenza agli studenti che seguiranno a chiedersi: "ma a che mi serve conoscere quello che successe nell'800?". Oltretutto manca ogni riferimento al mondo attuale che potrebbe dare un impulso problematico alla conoscenza del passato. Anche in questo caso occorre ristrutturare e integrare. Il punto di partenza potrebbe essere l'inizio dell'800 quando gli USA si erano consolidati nella loro costituzione, ma potrebbe essere persino il momento della nascita del nuovo stato. Il traguardo rilevante è la fine della prima guerra mondiale. Perciò il titolo potrebbe diventare: *Gli USA dall'inizio dell'800 al primo '900. Come gli USA sono diventati la prima potenza mondiale?* Si potrebbe ripetere lo schema già proposto per l'industrializzazione in modo che ogni mutamento venga inquadrato e compreso come elemento che contribuisce allo sviluppo territoriale, demografico, economico e sociale degli USA in vista della comprensione di come la storia in corso sia caratterizzata dal primato statunitense.

3. LA TRASPOSIZIONE DIDATTICA E LA COSTRUZIONE DEL SAPERE SISTEMATICO

La terza fase è quella della configurazione didattica del sapere. Le conoscenze devono essere significative, devono essere usate, devono comporre un sistema di conoscenze

adeguato a far dominare i quadri cronologici di un periodo oppure di tutta la storia umana. Sappiamo che gli alunni considerano l'ordine di apparizione delle conoscenze nel testo come un ordine cronologico e che non riescono a ristrutturare le conoscenze che apprendono in momenti distinti dell'anno scolastico. La conseguenza di questa ingenuità è che essi non formano un sapere sistematico e che non hanno il dominio delle contemporaneità, delle durate, delle periodizzazioni, delle interazioni tra i diversi soggetti e le diverse serie di processi storici. Apprendono informazioni che non si compongono in una sintesi. Per ottenere un cambiamento di modalità di studio e di risultati dell'apprendimento occorre provvedere con la serie delle istruzioni di uso dei testi e con l'apparato iconico e cartografico: così la trasposizione assume la sua caratterizzazione didattica.

La costruzione del primo sapere storico

Propongo che gli scolari di 8-11 anni strutturino un sapere sistematico grazie al quale scoprono che tutto il mondo attuale ha avuto un passato e prendano coscienza che esso diventa conoscibile grazie all'attività degli archeologi e degli storici e alle conoscenze da loro prodotte. Scoprono, dunque, il passato mondiale come oggetto possibile di conoscenza e la storia come attività di costruzione delle conoscenze non definitive e non complete. I bambini possono elaborare le due scoperte se l'apprendimento non si limita alle informazioni relative alle civiltà studiate una dopo l'altra. Infatti, il sistema di sapere deve strutturarsi grazie a molteplici operazioni costruttive:

- a. produzione di un **poster o tabellone** che rappresenta la messa in ordine degli aspetti caratterizzanti della civiltà in una **mappa concettuale**. Il poster permette di stabilire nessi tra i diversi aspetti della civiltà: ad esempio, tra tipo di alimentazione da una parte, e ambiente e tecniche agricole dall'altra. Un quadro di civiltà propone informazioni significative sulla base delle quali gli alunni possono elaborare **questioni di tipo storico**.
- b. **comparazione** tra quadri di civiltà. Essa induce gli alunni prima alla individuazione di analogie (o permanenze) e di differenze (o mutamenti) tra di essi, poi alla **formulazione di questioni** e alla domanda di altra conoscenza;
- c. rilevazione delle localizzazioni e delle estensioni dei contesti territoriali, delle contemporaneità e delle successioni delle diverse civiltà con le **carte geostoriche**. C'è una risorsa potente che permette di far scoprire agli alunni la presenza di civiltà coeve nel mondo: sono i **planisferi geostorici** che rappresentano gli stati del mondo in periodi significativi. Se l'insegnante li guida a leggere alcuni di essi, gli alunni possono rendersi conto che mentre il gruppo umano studiato esisteva ed elaborava la civiltà, agivano altri gruppi non studiati ma che le carte rappresentano. E mediante la lettura della carta possono individuare qualche caratteristica distintiva.
- d. Sistemazione delle civiltà in una **mappa spazio-temporale**. La mappa si presenta come un mosaico incompleto, che non illude i bambini di avere conosciuto tutta la storia e non li inganna con la falsa continuità temporale delle narrazioni. Essa si presta a letture ulteriori, che permettono di rilevare successioni, contemporaneità, durate, cronologie essenziali, mutamenti e permanenze. Sulla base di tali rilevazioni, la lettura della mappa permette di produrre periodizzazioni e altre questioni storiche.

Nella costruzione del primo sapere storico sotto forma di una rete di quadri di civiltà sono importanti sia la qualità divulgativa del testo storico sia le procedure con le quali gli scolari sono guidati ad usarle e a metterle in connessione. L'apprendimento del sapere va organizzato grazie alla visione di insieme costruita con carte geostoriche e con una mappa spazio-temporale. Le procedure e le operazioni di costruzione della rete sulla mappa spazio-temporale permettono di formare l'idea che:

- nel mondo sono esistite, nella contemporaneità e/o in successione, società di caccia e raccolta, società di agricoltori e allevatori, società di allevatori nomadi, società industrializzate, società postindustriali, società organizzate in regimi politici diversi;
- in ogni continente ci sono stati gruppi umani e popoli di cui si può ricostruire la storia;
- popoli contemporanei avevano tratti di civiltà simili e/o diversi;
- popoli vissuti in tempi successivi avevano tratti di civiltà simili e/o diversi;
- le differenze e le durate delle civiltà possono essere i termini di problemi e di questioni da rivolgere alla storia;
- anche nella regione dove vivono i bambini ci sono state civiltà. Infatti, nel campionario è necessario che siano comprese civiltà studiate a scala locale, allo scopo di far pensare come parte del passato storico anche il territorio nel quale i bambini vivono. Le civiltà a scala locale potrebbero essere studiate come casi a parte o come aspetti di civiltà macroregionali (ad esempio, la *civiltà romana nella penisola iberica*).

La trasposizione didattica delineata ha molte potenzialità formative relativamente alle scienze sociali. Tenendo conto della struttura dei quadri di civiltà e delle procedure dell'apprendimento, gli alunni possono formare: i concetti correlati di civiltà e di società, di passato storicizzabile, di conoscenza storica; pratiche di uso di carte geostoriche; molti concetti pertinenti alle scienze sociali; la conoscenza di sfondi per le storie del divenire.

Le procedure possono rendere gli scolari attivi produttori di senso storico e possono giovare alla formazione di abilità: di studio; di tematizzare e di discriminare tra informazioni pertinenti e incongrue; di produrre informazioni inferenziali; di scrivere testi descrittivi; di concettualizzare le permanenze e le trasformazioni; di formulare domande pertinenti; di orientarsi nel tempo e nello spazio.

La mappa e l'inventario delle questioni storiche sono il viatico per lo studio del divenire nella scuola secondaria. La prima rappresenta il quadro cronologico a maglie larghe che permette l'orientamento temporale e spaziale; il secondo fonda le motivazioni allo studio dei processi di trasformazione.

Grazie alla padronanza delle conoscenze, di tali concetti e di tali abilità, gli allievi possono elaborare motivazioni strutturali a proseguire lo studio della storia sotto forma di processi di trasformazione.

La costruzione del secondo sapere storico

Come ottenere che gli alunni costruiscano le mappe di conoscenza su ciascun processo di grande trasformazione e strutturino l'insieme delle conoscenze in un sapere sistematico sul divenire dell'umanità? A questa domanda non si può rispondere solo

con la trasposizione testuale. Occorre integrarla con la trasposizione didattica e intercalare nei testi le consegne a compiere pratiche di selezione e di elaborazione delle informazioni in grafici temporali, tabelle, diagrammi di flusso, mappe concettuali, schemi di spiegazione, lettura e manipolazione di carte geostoriche...

Il sistema di sapere è il risultato della strutturazione di tutti i processi studiati in ciascun anno e nell'intero corso di studi. Esso si consegue con carte geostoriche che rappresentano gli stati del mondo in momenti cruciali del divenire e con la rappresentazione dell'insieme dei processi su una mappa spazio-temporale che permette di cogliere le relazioni di contemporaneità, le influenze reciproche tra i processi e offre la base per periodizzazioni complessive e per la formulazione di questioni storiche che tengano conto del rapporto tra conoscenza del passato e conoscenza del presente.

La trasposizione così concepita fornisce le conoscenze ben costruite e le regole del loro uso. Perciò può rendere gli studenti abili a dimostrare di conoscere gli stati del mondo in momenti cruciali del divenire, le grandi trasformazioni che caratterizzano il divenire del mondo, i processi di trasformazione e i quadri cronologici nei quali possono essere sistemati, la disponibilità di molte altre conoscenze oltre quelle studiate, e capaci di compiere operazioni cognitive per comprendere i testi e costruire conoscenze, di acquisire e integrare nuove conoscenze, di formulare questioni sui processi di trasformazione studiati, di saper usare le conoscenze in rapporto alla comprensione dei processi in corso. Inoltre, la configurazione efficace dei testi può rendere gli insegnanti più abili nella realizzazione della mediazione didattica.

4. LE COMPETENZE ALLA TRASPOSIZIONE DIDATTICA.

La qualità della trasposizione didattica è decisiva per provocare interesse e piacere intellettuale verso le conoscenze storiche. Essa può essere conseguita a condizione che ci siano competenti a realizzarla per i diversi livelli scolastici. Le competenze professionali alla comunicazione testuale diretta a studenti sono molteplici: esse riguardano l'analisi della struttura dei testi storici esperti e/o divulgativi, la loro comprensione, la ristrutturazione, la selezione e la sintesi delle informazioni, la riscrittura, la invenzione dell'apparato didattico, la coerenza tra testi e materiali iconici (carte geostoriche, mappe, immagini di monumenti e di reperti museali e di opere d'arte). Sono competenze che dovrebbero avere i redattori delle case editrici che producono i libri di testo e i loro autori. Ma la trasposizione è un affare che riguarda solo redattori di case editrici e di autori di libri di testo? No, essa riguarda pure gli insegnanti. Essi devono avere competenze nella analisi e valutazione dei testi esperti e di quelli trasposti, nella loro trasposizione nelle lezioni, nella scrittura.

Ma i corsi di laurea che formano insegnanti non hanno nessuna attenzione alle competenze professionali alla trasposizione e la inesistenza di corsi di formazione delle competenze traspositive è il fattore principale delle difficoltà a risolvere i problemi dell'insegnamento della storia.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AUDIGIER, F. (1990), *Recherches en didactiques de l'Histoire de la Geographie, des Sciences Sociales. Problèmes et problematiques*, in Audigier, F. - Baillat, G., *Analyser et gérer les situations du enseignement-apprentissage*, Paris: I.N.P.R.
- BERZAL, M. (2004), *Del análisis de contenidos al análisis del discurso. Quince años de estudios acerca de los materiales curriculares en la enseñanza de las ciencias biológicas*, Universidad Nacional de San Martín. Provincia de Buenos Aires.
www.adbia.com.ar/eidibi_archivos/aportaciones/com_orales/trabajos_completos/berzal_co.pdf
- CHERVEL, A. (1998), *La culture scolaire une approche historique*, Paris: Belin.
- CHEVALLARD, Y. (1985) *La trasposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La pensée sauvage; tradotto (1991) in *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires: Aique.
- DE FARIA CAMPOS, E. (2006), *Transposición didáctica: definición, epistemología, objeto de estudio*, in «Cuadernos de investigación y formación en educación matemática», Año 1, Número 2. www.cimm.ucr.ac.cr/edefaria. Centro de investigaciones Matemáticas y Meta-Matemáticas, Universidad de Costa Rica
- FERRIER, J.-P., BKOUCHE, R. (1999), *Plaidoyer pour la transposition didactique, De la transposition didactique*, in «Didactiques», Num. 3-4, Vandoeuvre-les-Nancy: IREM de Lorraine.
- GARDIN, J.-C., BORGHETTI M, N., (1995), *L'architettura dei testi storiografici*, a cura di Mattozzi I., Bologna: CLUEB
- GÓMEZ, L. A. (1998), *Pragmatismo crítico, academicismo cognitivo y cualificación profesional: transposición didáctica y formación de profesores para la enseñanza de las ciencias sociales*, in «Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales», no 128, Barcelona, diciembre, pp. 1-32. www.ub.es/geocrit/b3w-128.htm.
- GUANCI, V. (1995), *Una trasposizione illusoria: il manuale di storia per la scuola secondaria superiore*, in «La Didattica» a. I., n. 3.
- LOMBARD, P. (1998), *Remarques sur la theorie de la transposition didactique*, Vandoeuvre-les-Nancy: IREM de Lorraine
- MARTINAND, J.L. (1996), *Connaitre et transformer la matière. Des objectif pour l'initiation aux sciences et techniques*, Berne: PeterLang.
- MATTOZZI, I. (1990), *Morfologia della conoscenza storica e didattica e Un modello di conversione didattica della conoscenza storiografica. La rivoluzione industriale inglese*, in *La cultura storica: un modello di costruzione*, Faenza: Faenza Editrice. Il libro contiene altri esempi di "conversione didattica" sviluppati da Perillo E., Rabitti M.T., Lazzarin G., Guanci V.
- MATTOZZI, I. (1990), *Storia. Educazione temporale nella scuola elementare*, Milano: IRSSAE Lombardia; tradotto in greco (2006), *Εκπαιδευοντας αναγνωστες ιστοριας, (Formare lettori di storia)*, Atene: Μεταχμιο.
- MATTOZZI, I. (1995), *La trasposizione delle conoscenze storiche. Un concetto chiave per pensare la storia insegnata* in «La Didattica», a. I n. 3, pp. 106-112.
- MATTOZZI, I. (1999), *La transposición del texto historiográfico: un problema crucial de la didáctica de la historia*. En «Revista de Teoría y Didáctica de Las Ciencias Sociales», Vol 4 - Num 4.

- MATTOZZI, I. (1999), *Didattica, archivi e storia. L'utilizzo delle fonti locali in Scrigni. La promozione degli archivi storici locali tra scuola e territorio*, a cura della Cooperativa Arca di Gardone Valrompia, Comunità montana della Valle Sabbia, Brescia: Grafo, pp. 19-40.
- MATTOZZI, I. (1995), *Dal sapere storico esperto ai sussidiari e ai manuali di storia. Un caso di trasposizione didattica misteriosa*, in «La Didattica» a. I., n. 4.
- MATTOZZI, I. (1997), *Los "contenidos" en la enseñanza de la historia en la escuela obligatoria: el problema de su selección y de la organización en secuencias* in *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*, Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, Díada editora, s.l., pp. -167-184.
- MATTOZZI, I., DITONTO, G. (a cura di) (2000), *Insegnare storia*, courseware in cdrom, Bologna: Ministero della Pubblica Istruzione-Dipartimento di discipline storiche.
- MATTOZZI, I. (2000) *Dalla ricerca storica specialistica alla ricerca storico-didattica* in Ficarelli E. e Zacchè G. (a cura di) *La didattica negli archivi*, San Miniato (PI): Archilab, pp. 35-55.
- MATTOZZI, I. (2001), *Adottare un metodo. Prologo alla trasposizione consapevole nella didattica dei beni culturali* in S. Fontana (a cura di), *Un monumento da adottare*. Atti della giornata di studio, 30 novembre 2001, Milano, pp. 48-60.
- MATTOZZI, I. (2002), *L'arxiu simulat*, in G. Tribò (coord.), *Didáctica amb fonts d'arxius (Libre d'Actas. Primeres jornades Ensenyament-Arxius, 5-6-7 setembre de 2002)*, ICE-UB, Barcelona, , pp. 45-58.
- MATTOZZI, I. (2002), *Pensare la nuova storia da insegnare* in "Società e storia" n. 98, pp. 787-814.
- MATTOZZI, I. (a cura di) (2004), *La didattica della storia. Come formare il primo sapere storico* corso di formazione a distanza, in sito www.giuntiscuola.it/in-Aula. Ora in cdrom, Firenze: Giunti
- MATTOZZI, I. (2004), *Il bricolage della conoscenza storica*, in Presa S., (a cura di), *Che storia insegno quest'anno. I nuovi orizzonti della storia e il suo insegnamento*, Aosta: Assessorato all'Istruzione e Cultura della Regione Valle d'Aosta, pp. 47-75.
- MATTOZZI, I., ZERBINI, L., (2006), *Didattica dell'antico*, Roma: Aracne.
- MONIOT, H. (1993), *Didactique de l'histoire*, Paris: Nathan.
- PERILLO, E. (1995), *Trasposizione didattica e programmi scolastici di storia*, in «La Didattica», a. I., n. 4.
- PERILLO, E. (a cura di), (2002), *La storia: istruzioni per l'uso*, IRRE Veneto, Napoli: Tecnodid.
- PERRENOUD, P. (1998), *La transposition didactique à partir de pratiques: des savoirs aux compétences*, in «Revue des sciences de l'éducation» (Montréal), Vol. XXIV, n° 3, pp. 487-514.
- RODRÍGUEZ LESTEGÁS, F. (2002), *Concebir la geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar*, in «Boletín de la A.G.E.» N.º 33 - 2002, págs. 173-186.
- VERRET, M. (1975), *Le temps de l'étude*, 2 volumi, Paris: Librairie Honoré Champion.

PROBLEMAS ACTUALES, CONOCIMIENTO ESCOLAR Y EDUCACIÓN PARA LA IGUALDAD: UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO.

Antonia FERNÁNDEZ VALENCIA
anferva@edu.ucm.es

Universidad Complutense de Madrid

INTRODUCCION

Mi aportación en este trabajo pretende articular tres conceptos importantes y de significado complejo: *problemas actuales relevantes*, *conocimiento escolar* e *igualdad desde la perspectiva de género*. Ponerlos en relación tiene como finalidad fomentar la reflexión sobre las competencias profesionales que puedan ser necesarias para poder incorporar a la enseñanza, como referentes de conocimiento escolar, los problemas actuales que, desde una perspectiva de género, puedan ser considerados relevantes. La tarea no es fácil y las dificultades no son ajenas, al menos, a las siguientes cuestiones:

1. ¿Qué entendemos por problema social relevante? ¿qué aporta una perspectiva de género?
2. ¿Pueden ser todos ellos referentes u objeto de conocimiento escolar? ¿Es oportuno establecer algunos límites? ¿A quién corresponde ponerlos?
3. ¿En qué medida los actuales planes de estudio condicionan las posibilidades de que nuestro alumnado adquiera la preparación suficiente como para que esta incorporación y la valoración que de los mismos se haga no se quede en el nivel de *la opinión*, más ligada a concepciones ideológicas y conocimiento mediático de esos problemas que a un acercamiento desde perspectivas académico científicas y sociales suficientes?

Comencemos por el primer concepto. Hoy, la percepción de una situación como **problema social relevante** parece exigir una *mediatización* del mismo. La fuerza de los *media* para sensibilizar a la opinión pública, y para provocar debates que pueden acabar siendo asumidos o revisados por la clase política es, efectivamente, innegable. Las encuestas de opinión reflejan cómo las preocupaciones sociales se activan o desactivan parcialmente en función de la intensidad y perspectiva que prensa, radio y televisión ofrezcan de los problemas reales.

La primera pregunta podría ser hasta qué punto esos problemas entran en las aulas porque aparecen en los medios de comunicación y provocan coyunturas especiales de interés social que llegan al alumnado o, conocidos esos problemas y conscientes de la importancia de incorporarlos a las aulas, forman parte habitual de los/nuestros currícula, que aprovechan esas coyunturas especiales para reincidir y dar mayor significatividad a la reflexión sobre esos problemas. Ayudar a tomar conciencia de esta doble perspectiva y de sus consecuencias educativas debe ser un objetivo en la formación didáctica.

A ello va asociada otra exigencia: la necesidad de que nuestro alumnado, profesorado en formación, sienta que todo presente es el resultado de las elecciones del pasado y del propio presente, todas ellas elecciones condicionadas que han tenido alternativas. Es esta dimensión temporal, sobre todo en los problemas de larga duración, la que nos facilita la aproximación al problema, a sus orígenes y alternativas en diversos tiempos, al porqué de su permanencia, a estudiar vías de solución. Las interpretaciones y argumentos que nos ofrecen quienes reflexionaron sobre ellos en otros tiempos y quienes desde nuestras áreas u otras ciencias reflexionan sobre el problema en el presente, nos ayudan a construir nuestra propia opinión argumentada desde perspectivas más amplias. Al tiempo, mirar desde diversas perspectivas ayuda a dar un carácter *cultural* al problema, a quitarle el sentido de *naturalidad e inevitabilidad* con que algunos de esos problemas se presentan y/o se asumen, a abrir los caminos para solucionarlo. En una palabra, es necesario que ayudemos al alumnado a tomar conciencia de la importancia de la “mirada posicionada”, de los condicionamientos que la inmovilizan o la abren a nuevas propuestas, de la diversidad de perspectivas que puede permitir el análisis de los problemas y de la necesidad de un conocimiento profundo de la trayectoria y significado de los mismos para que esa apertura de perspectivas sea posible. La ignorancia y el exceso de presentismo en la presentación y comentarios de los problemas de nuestro tiempo es uno de los mayores peligros en las aulas. Obviamente, la propuesta lleva implícita la necesidad de asumir una posición abierta a la negociación de significados para encontrar un discurso explicativo del problema que abra las vías a una actuación compartida en la búsqueda de soluciones. Fácil de decir; ¿cómo abordarlo en la formación de profesorado desde la Didáctica de las Ciencias Sociales? La percepción que cada docente tengamos de las funciones de nuestra enseñanza y el nivel de compromiso que asumamos en información/formación será clave para esta tarea.

Respecto a la construcción del conocimiento histórico, Lucian Febvre escribía en su *Examen de conciencia de una historia y un historiador*: “... toda historia es elección. Lo es porque existe el azar, que aquí destruyó y allá salvaguardó los vestigios del pasado. Lo es porque existe el hombre: cuando los documentos abundan abrevia, simplifica, *hace hincapié en esto, relega aquello a segundo término*. Y lo es, principalmente, por el hecho de que el historiador crea sus materiales o los recrea, si se quiere: el historiador no va rondando al azar entre el pasado, como un trapero en busca de despojos, sino que *parte con un proyecto previsto en la mente, con un problema a resolver, una hipótesis de trabajo a verificar*”.

Como el historiador, independientemente de los títulos que tengan los temas de nuestras asignaturas, nuestras aproximaciones desde la Didáctica de las Ciencias Sociales no son necesariamente idénticas porque los problemas que seleccionamos y las variables que implicamos en los problemas no son necesariamente las mismas o no tienen la misma valoración. La selección temática, las formas de aproximarnos al pasa-

do o al presente, tendrá una inevitable conexión con las variables de lo social y los problemas del presente con los que sentimos mayor compromiso: “hace hincapié en esto, relega aquello a segundo término”, decía Febvre”; lo que no se nombra se desvaloriza, recordaba con una perspectiva lacanianiana, hace más de 20 años, el profesor Martin Booth.

Estas reflexiones no ponen en contacto con los otros dos conceptos:

- Con el “*conocimiento o el saber escolar*”, que se complica mucho más de lo que el concepto de “transposición didáctica” parece admitir, al menos en historia y ciencias sociales desde una perspectiva crítica .
- Con el concepto de “*educar para la igualdad desde una perspectiva de género*”, porque el gran problema para la educación en igualdad ha sido, no solamente la diferencia en tiempos y programas en el pasado, sino la no consideración de las mujeres como sujeto histórico y, en consecuencia, la absoluta ausencia de interés por las vidas de las mujeres, sus acciones individuales o colectivas, sus trabajos, sus pensamientos, sus creaciones, por cómo les afectaron los problemas de sus pueblos o los que se les presentaron por el mero hecho de ser mujer....como objeto de investigación y de enseñanza. Las mujeres, parafraseando a Lucien Febvre, no han estado relegadas a un segundo término, *han estado ausentes de los proyectos previstos en las mentes, de los problemas a resolver y de las hipótesis de trabajo a verificar*. Esta ausencia de las mujeres de las narraciones, de los discursos históricos, del imaginario colectivo del pasado, ha condicionado profundamente su consideración social y personal así como la construcción de su identidad. Y este es un problema que sigue estando presente en los discursos escolares, en los textos escolares, documento básico de trabajo en la escuela al que, como señalo Ivo Mattozzi, seguimos prestando escasa atención como discurso. ¿Qué se deriva de aquí? Que una de las competencias que debemos plantearnos en la formación del profesorado es que, al igual que tienen o se les ofrecen metodologías para aplicar al estudio de las sociedades una perspectiva de clase, etnia, religión o cultura; de protagonismos individuales o colectivos... les ofrezcamos la formación adecuada para que adquieran la competencia de poder aplicar una *perspectiva de género* que puedan proyectar sobre cualquiera de los problemas sociales que se presentan a una sociedad y para que puedan distinguir si alguno de esos problemas afecta de manera diferente, en dirección, formas e intensidades, a hombres y mujeres. Es esa competencia la que les dará autonomía para detectar los problemas desde una perspectiva de género, independientemente de la posición que adopten respecto a ellos los medios de comunicación social.

En los últimos 25 años el discurso dominante ha comenzado a cambiar de dirección. Las mujeres han comenzado a ser consideradas como una fuerza social ineludible y, en consecuencia, contempladas como sujeto y objeto histórico por iniciativa de ellas mismas. El movimiento feminista, con fuerte implicación de las mujeres académicas, va consiguiendo algunos de sus objetivos al recuperar a las mujeres en la ciencia. Las Conferencias de la Mujer que se iniciaron en México en 1976 auspiciadas por Naciones Unidas, y toda la legislación que se ha derivado desde entonces, han ayudado a impulsar cambios importantes en la imagen y la posición social de las mujeres. Sin embargo, las *resistencias* de los “discursos de la dominación” en los países en los que se han producido los principales cambios, la diversidad de regímenes políticos, de condiciones eco-

nómicas y de mentalidades, siguen propiciando una diversidad de situaciones y problemas que obligan a matizar extraordinariamente el balance, que nos conecta con los principales problemas que las mujeres tienen, como mujeres, en el mundo actual.

UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO PARA DETECTAR PROBLEMAS SOCIALES RELEVANTES

Una perspectiva de género proyecta la mirada sobre las relaciones entre hombres y mujeres, sobre la posición social de ellas respecto a ellos, en direcciones múltiples que nos abren el camino –más allá de los deseados niveles de igualdad y de manera ineludible– a los conceptos de desigualdad, de asimetría en esas relaciones, que llevan aparejados procesos de jerarquización, dependencia y dominación entre los géneros, y a los problemas que tales formas de relación implican sobre cada uno de ellos y las sociedades mismas. Nos centraremos en los problemas para las mujeres ya que ellas han sido, históricamente, el elemento infravalorado, dependiente por decisión ajena y dominado. Creo que podríamos estar de acuerdo en aceptar como problemas los siguientes:

- Problemas por los límites que se impusieron y se quieren imponer a su libertad para decidir sobre sí mismas en el ámbito de las relaciones personales. El problema más evidente es lo que se ha categorizado como *violencia de género*. Desde una perspectiva diferente, podemos incluir aquí el problema de *la prostitución*.
- Problemas por los límites que se impusieron y se quieren imponer a su libertad para tomar decisiones respecto a su futuro en el ámbito familiar. El problema está prácticamente superado en las sociedades occidentales, pero sigue siendo un problema fundamental para las mujeres en otros espacios culturales. Occidente se enfrenta al reto de cómo hacer que quienes llegan a establecerse en él con carácter permanente asuman los principios de igualdad que las leyes –por decisión de los pueblos– han fijado para hombres y mujeres. El debate, a este y otros niveles, aún está escasamente iniciado, pero será clave para evitar una marcha atrás en aspectos que, asumidos como derechos humanos, parecían plenamente consolidados.
- Problemas para desarrollarse como *ciudadanas* con plenitud de derechos en el ámbito social y de participación en la toma de decisiones aún en los países democráticos. Los problemas con los que se encuentran las mujeres en el mundo que ha dejado de cuestionar oficialmente sus capacidades y derechos, que incluso ofrece referentes importantes de poder femenino, tienen relación con que los viejos discursos respecto a la feminidad y la masculinidad parecen seguir condicionando las posibilidades de promoción, la segregación por sexo y la diferencia de valoración del trabajo de hombres y mujeres, con su correspondiente reflejo en los salarios y en la propia contratación para ciertos puestos laborales. La educación para la ciudadanía tiene que priorizar esta variable si no quiere seguir contribuir al mantenimiento de modelos de ciudadanía falsamente igualitaria en tanto en cuanto no se tome conciencia de que los principios democráticos no pasan con facilidad de las normas a los derechos, del ámbito público al ámbito privado.
- Problemas que les afectan como miembros de una comunidad que tiene problemas (sociedades no democráticas, polaridades sociales históricas, crisis económica,

hambre, guerra,). Desde una perspectiva de género, habrá que explorar si los efectos y las formas de implicación de hombres y mujeres son iguales o diferentes y cómo se valoran los efectos que sobre ambos colectivos tienen y las formas de implicación de unos y otras en la resolución de los mismos. ¿Cómo se percibe la pérdida de puestos de trabajo en función de que afecte a uno u otro género?; ¿se valora por igual el paro femenino que el masculino?; ¿se valora igual el trabajo remunerado que el no remunerado?..... ¿Cómo se implican hombres y mujeres en las economías de crisis?, ¿cómo afecta a su consideración dentro del grupo?, ¿cambia su posición social en el sistema?.... ¿Cómo se implican hombres y mujeres en la agresión o la defensa de sus comunidades?, ¿qué efectos comunes tiene sobre ambos colectivos? ¿qué efectos diferentes sobre hombres y mujeres? ¿qué huellas dejó o deja a ambos grupos el conflicto? ¿qué papel se dio a ellos y ellas en el proceso de recuperación al finalizar el mismo?

Una de nuestras tareas puede ser, precisamente, ayudar al alumnado, como profesional de la educación, a ser consciente de la importancia del pensar desde esta doble perspectiva, de la necesidad de “ponerse en la doble posición” que la dualidad de posiciones sociales exige para poder valorar adecuadamente los discursos y realidades sociales. Para evitar que en nuestras áreas de conocimiento y en sus campos de actividad se siga discriminando a las mujeres. La ciencia, como tantas veces se ha repetido, y su enseñanza, no son inocentes. Y esto también debe ser enseñando para que pueda aprenderse.

El avance que han tenido los estudios de mujeres desde todos los campos del saber, las posibilidades de conocer discursos y realidades actuales de todo el mundo que nos ofrecen los medios de comunicación social, y la firme convicción de que el progreso va asociado a la mejora de la posición social de las mujeres y a la revalorización social de muchas de las funciones que han desarrollado históricamente, legitima que se pueda exigir su inclusión en los estudios de todos los niveles del sistema educativo. ¿Y cómo llegarán a la Enseñanza Primaria y Secundaria? Pues necesariamente a través de la inclusión de la *perspectiva de género* en las materias que enseñan a leer el mundo en que vivimos y a intentar explicarlo en una perspectiva histórica. Es decir, incluyendo a las mujeres como sujetos históricos. Si, además, la enseñanza debe ayudar a educar para la convivencia, la cooperación, la igualdad de derechos, la construcción de un futuro sin discriminaciones... parece que ha llegado el momento de que hagamos visibles en las aulas algunos de los problemas que, desde la perspectiva de género, exigen ser considerados como problemas de las mujeres y, por tanto, de toda la sociedad.

Si asumimos que no podemos prescindir de nuestra propia concepción del mundo y sus problemas, y que son los problemas que percibimos hoy los que nos conducen a centros de interés del pasado, a protagonismos del pasado, a documentos del pasado, a reinterpretaciones del pasado, para que estos problemas lleguen a las aulas de educación primaria es necesario que quienes nos dedicamos a la Formación del Profesorado asumamos estos problemas como social y educativamente relevantes, los llevemos a nuestras aulas y pensemos en los marcos conceptuales y las metodologías apropiadas para su inserción en la enseñanza obligatoria. Los contextos de reflexión, las experiencias intelectuales también forman parte de los elementos que condicionan nuestra mirada sobre el mundo y nuestra escala de valores. Reflexionar sobre estos problemas en las aulas puede hacer que el alumnado comience a percibir situaciones o noticias, fre-

cuentemente vividas o percibidas como “naturales” o ajenas, como reflejo de problemas sociales relevantes en cuya resolución es importante implicarse.

Qué aporta a esta tarea una *perspectiva de género*? Destacaría lo siguiente:

- La evidencia de la necesidad de contemplar a las mujeres como sujetos históricos en la interpretación histórica de la evolución de las sociedades, ya que sus niveles de acción y participación social han sido claves para poder explicar esa evolución y el propio presente de las mujeres en cada cultura y formación social. La historia de las mujeres completa y obliga a reinterpretar la Historia.
- Una metodología para hacer visible el protagonismo social de las mujeres en cualquier tiempo histórico, su posición social y sus opciones de presente y futuro respecto a los varones del mismo grupo, sus posibilidades y sus límites, los discursos, normas y respuestas sociales que ayudan a explicarlos, así como para rescatar a individualidades femeninas, con los parámetros con las que se destacan las masculinas y con parámetros que contemplen otras variables propias.
- Una serie de conceptos que permiten categorizar las relaciones en que las mujeres estuvieron y/o están respecto a los varones del mismo grupo.
- Una revalorización de las actividades específica o prioritariamente femeninas por su significado familiar y social, por la aportación que significaron y significan para los diferentes sistemas desde múltiples perspectivas. Esta valoración, llevada al ámbito social, puede mejorar la autoestima de las mujeres que siguen dedicando su tiempo a la atención de la unidad familiar.
- Un especial interés por conocer cómo se ha ido construyendo históricamente la identidad femenina y la participación y conciencia de sí y del proceso que han tenido las mujeres.

Y esta debería ser la aportación de una perspectiva de género a una enseñanza preocupada por *los problemas sociales relevantes y que quiere educar en igualdad*: enseñar a mirar realidades y productos culturales de cada tiempo y lugar, de cada cultura, buscando siempre la posición en que están o se muestran hombres y mujeres en cada nivel de lo social, en el ámbito privado de las relaciones personales, en el ámbito doméstico de las relaciones familiares y en el ámbito público de las relaciones -de conflicto y consenso, de paz y guerra-, de los intercambios -de producciones y saberes- y la toma de decisiones con efectos sobre la colectividad en cualquiera de sus posibilidades de acción (reconocimientos, límites, derechos, deberes,). Posiblemente más, pero nada menos.

PROBLEMAS SOCIALES RELEVANTES DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LAS SOCIEDADES DE NUESTRO TIEMPO

En este marco de necesaria atención a la posición social de las mujeres, ¿cuáles son las situaciones-problema de relaciones entre los sexos que hoy asume la sociedad española?

1. La violencia

No creo equivocarme si afirmo que el problema que reconoceríamos como esencial es la llamada **violencia de género**, que yo prefiero llamar “violencia contra las mujeres”,

ya que la dirección dominante se ejerce en esa dirección. La cuestión es ¿cómo abordar esta realidad en la escuela? ¿de dónde partimos? Mi respuesta es muy clara, aunque no sé si su puesta en práctica es muy sencilla teniendo en cuenta la formación que nuestros programas permiten desarrollar hoy en las aulas. Hay que ir a las raíces, a los discursos de la dominación y a las normas con que los distintos sistemas políticos, asumiéndolos, cristalizaron o cristalizan sistemas de dominación y discriminación de las mujeres, a la pervivencia histórica de una práctica que aparece reflejada en todo tipo de fuentes documentales –iconográficas, literarias, judiciales, orales– y que ha permanecido oculta como problema social y como objeto de interés historiográfico hasta hace poco más de una década, a las formas en que se reactualiza permanentemente en las diferentes culturas. Es en los discursos históricos de la dominación, laicos y religiosos, en los discursos de la inferioridad moral e intelectual de las mujeres (misoginia), en la permanencia de la violencia – más allá de las leyes– y en la ocultación social de la misma, donde la enseñanza de la historia puede intentar explicar la permanencia actual; y en la crisis de esos discursos –especialmente en las sociedades occidentales –, en los cambios en las relaciones de género y en los valores de lo masculino y lo femenino de los últimos 40 años –derivados de los movimientos feministas y de la asunción por parte de las instituciones internacionales (ONU) y de numerosos países de parte de sus postulados– donde podemos explicar los cambios de actitud en los medios de comunicación social, en la sociedad y, en el caso de España, en las leyes. El primer nivel sería “historizar” el problema, como ha propuesto Joan Scott.

La perspectiva histórica de los problemas actuales debe combinarse con una perspectiva sociológica: el presente también condiciona el presente porque si el presente no puede desprenderse de la herencia del pasado si no es con la conciencia de aquel y la voluntad de mantener o modificar sus valores, en el presente hay elementos nuevos que lo hacen diferente del pasado y que, en consecuencia, dan a los problemas heredados dimensiones nuevas.

No podemos ignorar que un factor fundamental de la violencia va asociado a los discursos asumidos, a procesos de construcción de mentalidades de larga duración que no pueden desmontarse y erradicarse definitivamente a pesar de que el discurso dominante haya cambiado de dirección y las leyes apoyen otras opciones para las relaciones entre hombres y mujeres en los diferentes escenarios posibles. Pero precisamente por eso, por los cambios que se han producido a muy diferentes niveles en el sistema de relaciones entre los géneros, hay que buscar la colaboración con quienes nos pueden ayudar a mirar con un abanico más rico de perspectivas sobre el presente.

La necesidad de una estrecha colaboración entre la Historia y la Sociología se hace cada vez más evidente e imprescindible para el tratamiento de estos problemas, porque puede ayudarnos a pasar del plano de la *opinión* limitada y condicionada por nuestras ideas y saberes académicos al plano de las ideas con argumentos que el mayor conocimiento de las situaciones permite. Cuanto más amplias sean las perspectivas que ofrezcamos para mirar los problemas, más opciones de reflexión damos al alumnado, lo que podrá ayudarle a conformar una opinión informada que facilite una toma de decisiones en su compromiso ciudadano. Me preocupa que nuestro alumnado asocie frecuentemente el tratamiento de estos problemas a una cuestión de “opinión” en la que todas las opiniones son válidas y respetables, sin exclusión. Todas se ponen al mismo nivel de validez. ¿Estamos de acuerdo con esta perspectiva? Es claro que no desde una perspectiva crítica, como bien se ha expresado en estos simposios y en vuestras publicaciones.

En las sociedades occidentales la deconstrucción y deslegitimación social de esos discursos de la dominación está, efectivamente, en marcha, actividad que se acompaña de cambios en las normas y en las formas de organización social y de reparto de tareas. Pero la asunción social generalizada del nuevo discurso de igualdad no es un proceso igualmente rápido ni fácil en según qué nivel “espacial” nos movamos. Es cierto que el siglo XXI ha comenzado con un reconocimiento de la igualdad de derechos de las mujeres a todos los efectos (ONU), que se vienen impulsado desde los años 80 importantes políticas para su promoción en los espacios públicos (acceso a estudios superiores, acceso a todas las profesiones, acceso a puestos de gobierno y representación en Estados y empresas....), para modificar los discursos sobre las mujeres (publicidad, manuales escolares, medios de comunicación social,...), para apoyar cambios en los mercados de trabajo (acceso de las mujeres a todas las profesiones, apoyo oficial a una equiparación de salarios, a la promoción para un mayor equilibrio en los puestos intermedios....), para implicar a los hombres en las llamadas “tareas del hogar”..... Reconociendo todo esto, parece que el problema que se nos está escapando de manera muy importante es la modificación de los discursos que legitimaron históricamente lo que se ha dado en llamar el “*control del cuerpo de las mujeres*”. Control del cuerpo que va asociado a control de sus mentes, de sus deseos, de sus actividades, de su libertad. Control absoluto que sigue encontrando su representación en la posesión de un cuerpo, un cuerpo con vida que no se imagina sino como posesión personal, como objeto sin más voluntad que la que sobre él se decida. La interiorización de este discurso, que no acepta la posibilidad de un No, llevará a la destrucción del objeto/sujeto: por su rebeldía, que debe ser castigada; por su consideración de propiedad sobre la que se puede decidir.

Me preocupa que esta durísima realidad de los asesinatos de mujeres no sea sino la posición extrema de un problema vigente: las relaciones entre los jóvenes, entre hombres y mujeres en el ámbito de lo privado, siguen teniendo un alto componente de asimetría, de desigualdad, consideradas como relaciones de poder. Y posiblemente es ahí donde la escuela, y desde luego las clases de Ciencias Sociales, pueden y deben actuar con mayor compromiso y eficacia. Y para ello es necesario que formemos a nuestro alumnado universitario en la capacidad de detectar esos discursos en nuestro medio; en los discursos escritos y hablados, en las canciones, en la publicidad, en el cine y los comics, en las formas de conducta, en los gestos, en las relaciones de pareja que mantienen y/o que observan. La historia nos permite dar dimensión temporal al problema de la violencia y, desde luego, al de la violencia contra las mujeres en todas sus dimensiones e intensidades. Otras ciencias sociales aportan otras no menos importantes posibilidades.

Cada presente - ya nos lo dijeron hace casi un siglo muy claramente y se nos ha demostrado sobradamente- nos abre las puertas a nuevos centros de interés para investigar el pasado. De ahí la enorme importancia que dieron a la necesidad de “mezclarse con la vida, vivir primero” Febvre, Braudel, Lafuente Ferrari o José M^a Jover entre otros. Es ese mezclarse con la vida y descubrir la distancia entre la ley y la realidad lo que llevó a Gerda Lerner, Sheila Rowbotham y tantas otras a abrir el camino de la Historia de las mujeres. El pasado nos sigue ayudando a explicar el presente.

Esa necesidad de mezclarse con la vida, de conocer los problemas relevantes de nuestro tiempo, debe estar igualmente en las preocupaciones de quienes nos dedicamos a la docencia. Si las finalidades de la educación van más allá de los conocimientos conceptuales y, en cualquier caso, para una perspectiva crítica de la educación y la ciencia,

la propia selección conceptual y la metodología, las relaciones en el aula, son generadoras de universos simbólicos que condicionan conductas, la incorporación, junto a otras, de la perspectiva de género, puede ser un instrumento fundamental para descodificar discursos y prácticas no deseables en una educación que apueste por la igualdad entre hombres y mujeres y por una mejora en sus relaciones de presente y futuro. Si cada presente abre las puertas a nuevas vías de investigación sobre el pasado, enriqueciendo el conocimiento del pasado, el presente debe condicionar igualmente la práctica docente en la medida en que debe ayudarnos a seleccionar variables que ayuden a reflexionar sobre los problemas que consideramos relevantes, sus orígenes, su permanencia y las vías de combatirlos. Así, la Historia se renueva y reinterpreta continuamente y su enseñanza ayuda a reflexionar y traslada las reflexiones sobre esos problemas a las generaciones que llegan ayudándoles a reflexionar sobre su propio tiempo, a comprometerse con él como ciudadanía con responsabilidades.

La incorporación de grupos culturales en los que las relaciones de género son marcadamente desigualitarias nos podría conducir por otros caminos, como he señalado anteriormente, pero abordarlos nos obligaría a recorrer, metodológicamente, los mismos.

2. La cosificación del cuerpo

Un segundo problema, íntimamente relacionado con el anterior, es la *cosificación de cuerpo de las mujeres* que, entre otras, tres manifestaciones claras:

1. La permanencia del cuerpo como mercancía.
2. La permanencia de la consideración del cuerpo de las mujeres como una propiedad externa a ella misma sobre cuyo uso se toman decisiones.
3. El cuerpo como objeto modificable para responder a un canon deseable independientemente de los riesgos que implique.

Las tres casuísticas, no lo olvidemos, parecen implicar una radical separación cuerpo/mente que nos llevarían por caminos que ahora no podemos recorrer.

La primera se asocia esencialmente a la prostitución –históricamente explicable en términos bien ajenos a los que hoy se les pretende dar– Siendo predominantemente femenina, se extiende la masculina, viniendo a fortalecer la primera. La segunda, a los límites impuestos a las mujeres para decidir sobre la persona con quien quieren mantener relaciones coyuntural o permanentemente y, sobre todo, la obligación de mantenerlas con quien quiénes asumen la legitimidad para ello deciden. En este segundo nivel encontramos diversas situaciones dentro y fuera del ámbito familiar (límites en el grupo de elección de pareja, matrimonios obligados, violencia derivada del no cumplimiento de las reglas impuestas a las mujeres por el grupo, violaciones ...). La tercera –en la que cada vez van consiguiendo que entren más los jóvenes varones– cristaliza en dos situaciones de gravedad desigual pero derivadas del mismo discurso: la anorexia y la comprensión con que se asume el que las jóvenes se sometan a cirugías tempranas que, cambiando su cuerpo, les aporten la seguridad que el cuerpo propio no les ofrecía. Sin entrar en valoraciones, también la historia nos ofrece la posibilidad de explicar estas sensibilidades, esta sujeción a los iconos que la sociedad crea como deseables, permitiéndonos, en consecuencia, desvelar, sacar a la luz el carácter *cultural* y *no natural* de los modelos que se nos ofrecen como referentes. Es decir, la posibilidad de explicarlo, asumirlo, rechazarlo o combatirlo para modificarlo.

3. Los límites de la igualdad

Un tercer problema, menos visible quizá, pero claro en las estadísticas de numerosos países, es la diferencia de opciones laborales, salariales y de promoción que aún hoy tienen las mujeres respecto a los hombres. Es cierto que las cosas han cambiado poderosamente en Estados Unidos y en la Unión Europea en los últimos 40 años, pero las líneas de segregación de los mercados de trabajo dejan claro qué tipos de trabajo y niveles de promoción laboral se feminizan, aunque las políticas de igualdad potencien líneas de selección que ayuden a equilibrar los referentes sociales de futuro.

Hasta aquí una perspectiva de los problemas en el mundo occidental. Pero ¿qué pasa en otros pueblos, en otros espacios culturales?

4. El desconocimiento de otras formas culturales de relación entre hombres y mujeres

Lo que pasa en el mundo nos afecta y nos obliga. La situación de dominación de las mujeres es uno de los principales problemas de las sociedades que llamamos en vías de desarrollo o subdesarrolladas y, en cualquier caso, no democráticas. En algunas de ellas las mujeres son hoy pieza clave en la puesta en marcha de políticas de desarrollo económico, de políticas de pacificación social, de políticas de mejora sanitaria y educativa. Esta realidad no ha cambiado, necesariamente, sus niveles de dependencia respecto a los varones: padre, hermano, esposo o familia del esposo. En otras se ha producido, y se sigue produciendo, un imparable proceso de marcha atrás en las libertades y en las opciones vitales de presente y futuro de niñas y mujeres llegando a poner en peligro, de manera permanente, su propia vida. Ignorar estas realidades puede poner en peligro el proceso de igualdad y los propios sistemas democráticos. La globalización –término que designa una realidad ya vieja pero que hoy se ha intensificado y ha multiplicado sus direcciones– nos sitúa permanentemente ante nuevos retos. Las respuestas que las sociedades democráticas den a la inserción de formas de vida en las que el principio de igualdad de hombres y mujeres no sea respetado pueden condicionar, profundamente, el propio mantenimiento de la democracia. ¿Cómo abordar las desigualdades que se evidencian en la escuela?

Podríamos seguir enumerando o concretando problemas. No lo haremos. Lo que importa es el elemento común de todos ellos, que va asociado a la asunción social de los discursos de la misoginia, de la dominación, cristalizados en normas, leyes y costumbres, que permanecen y se reactualizan en cada tiempo histórico con los consiguientes efectos de intensificación permanente de la distancia entre hombres y mujeres. Explicar ese proceso de larga duración desde el origen de las sociedades y su evolución en el tiempo, así como el por qué, cuándo y dónde comenzó a cambiar y por qué permanece casi intacto en algunos espacios culturales, es una de las tareas de la enseñanza de la Historia y, por tanto, una responsabilidad de la Didáctica de las Ciencias Sociales. De ahí la importancia de la incorporación de la perspectiva de género y de la Historia de las mujeres en la formación de nuestro alumnado y en la formación permanente del profesorado.

Lucien Febvre escribió: “La historia objetiva interpreta, organiza. Reconstruye y completa las respuestas. Se hace el pasado que necesita. Y en ello no hay escándalo ni atentado contra la supuesta majestad de la ciencia. La ciencia no se hace en una torre de marfil; se hace en la vida misma y por gentes que trabajan en ese momento. Está

ligada a través de mil sutilezas y complicados lazos a todas las actividades divergentes de los hombres....Nosotros decimos que la historia sólo toca con su varita, para resucitarlas, algunas partes determinadas: aquellas que tienen valor para el ideal al que sirve la historia, y en un momento concreto”. Jacques Le Goff, más explícito, apuntó: “Apoderarse de la memoria y del olvido es una de las máximas preocupaciones de las clases, de los grupos y de los individuos que han dominado y dominan las sociedades históricas. Los olvidos, los silencios de la historia son reveladores de esos mecanismos de manipulación de la memoria colectiva”. Desde una perspectiva recuperadora escribió Gerda Lerner: “La asunción básica con la que debemos comenzar cualquier teorización del pasado es que hombres y mujeres construyeron conjuntamente la civilización”. Es hora de que la Didáctica de la Historia, de las Ciencias Sociales, “toque con su varita” el protagonismo social y los problemas sociales relevantes de las mujeres.

EL CONOCIMIENTO COTIDIANO COMO REFERENTE DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR

Francisco F. GARCÍA PÉREZ
ffgarcia@us.es

Universidad de Sevilla

A MODO DE INTRODUCCIÓN: CULTURA ESCOLAR Y CONOCIMIENTO ESCOLAR

Una de las cuestiones nucleares de la reflexión didáctica hoy es, sin duda, la relativa al conocimiento escolar. La indagación acerca de la naturaleza, génesis y configuración del conocimiento escolar debería ser un asunto central en cualquier planteamiento didáctico. En el Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar)¹ –que tomo como marco de referencia general– esta cuestión constituye uno de los ejes centrales de la actividad investigadora.

La cuestión del conocimiento escolar habría que abordarla enmarcada en la más amplia cuestión de la cultura escolar (o de las culturas en la escuela), entendida como la cultura que englobaría todos los conocimientos que se entrecruzan y operan en el contexto escolar. Esta idea no sólo ha sido objeto de atención desde la pedagogía sino que de ella se han ocupado también sociólogos, antropólogos, psicólogos... En una primera aproximación –siguiendo a A. Viñao– se puede entender por cultura escolar “un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas –formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos– sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho y compartidas por sus actores en el seno de las instituciones educativas”. Los rasgos característicos de dicha cultura son, pues, “la continuidad y persistencia en el tiempo, su institucionalización y una relativa autonomía que le permite generar productos específicos –por ejemplo, las disciplinas escolares– que la configuran como tal cultura independiente. La cultura escolar sería, en síntesis, algo que permanece y que dura [...] un sedimento formado en el tiempo”, al que las reformas apenas consiguen arañar algo (VIÑAO, 2001, p. 31).

¹ Sobre el Proyecto IRES y sobre la actual Red IRES de profesores (<http://www.redires.net>) puede verse GARCÍA PÉREZ y PORLÁN, 2000. Sobre el modelo didáctico que constituye la referencia básica en este proyecto, el “Modelo de Investigación en la Escuela”, puede consultarse GARCÍA PÉREZ, 2000.

En todo caso, la cultura escolar no es monolítica sino que en ella, como en un gran conglomerado, podemos distinguir, a su vez, diversidad de culturas, empezando por la de los profesores (como distinta de la de los alumnos y la de las familias involucradas, por ejemplo), pero también la cultura propiamente “científica” de la educación (generada en el mundo académico universitario) o la cultura “político-institucional” (producida en los entornos administrativos y burocráticos) (ESCOLANO, 2000). De ahí que la escuela puede ser entendida –como destaca A.I. Pérez Gómez– como “un espacio ecológico de cruce de culturas cuya responsabilidad específica, que la distingue de otras instituciones e instancias de socialización y le confiere su propia identidad y su relativa autonomía, es la *mediación reflexiva* de aquellos influjos plurales que las diferentes culturas ejercen de forma permanente sobre las nuevas generaciones, para facilitar su desarrollo educativo” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 17, resaltado en el original). Así, este especial, vivo y complejo cruce de culturas que se da en la escuela sería, en último término, el que determina el sentido de la educación que reciben los alumnos.

Desde esta perspectiva, pues, la cultura escolar puede ser considerada como una cultura dinámica, como un producto social que, aunque vaya constituyendo una especie de sedimento –como se ha dicho–, se halla, de hecho, en constante transformación; es decir, está siendo reinterpretada, reconstruida en la escuela a partir de las diversas culturas que allí confluyen. Especialmente explicativo de ese proceso de configuración de la cultura escolar es el factor sociohistórico; de donde la necesidad de incorporar el análisis sociogenético como perspectiva especialmente ilustrativa para llegar al significado profundo de dicha cultura (vid. CUESTA FERNÁNDEZ, 1999).

El concepto de cultura escolar resulta, pues, especialmente explicativo cuando se pretende entender el sentido del conocimiento que se maneja en la escuela como reflejo de la cultura social –o como contraste con la misma–. Así, más concretamente, podríamos interpretar el intento de transmisión a los alumnos de una determinada cultura en el marco escolar como un proceso no tanto de enculturación cuanto de aculturación, en tanto en cuanto una cultura considerada superior por los adultos se sobreimpone a las jóvenes generaciones, que manifiestan su rechazo de diversas formas, manteniendo viva, en todo caso, su propia cultura de edad².

¿Qué relación tienen la cultura escolar –a la que me estoy refiriendo– y el conocimiento escolar? Hablar de cultura escolar implica un análisis de amplia escala, en el ámbito de la sociedad, un análisis que resulta especialmente relevante para entender la función social de la escuela. Pero, a la hora de plantearnos el problema del conocimiento que suele ser enseñado en el contexto escolar, así como del conocimiento que creemos que debería ser enseñado, necesitamos adoptar una perspectiva más centrada en el sentido y función de ese conocimiento, así como en el proceso por el que podría ser aprendido por los escolares; una perspectiva, en cierta manera, más curricular.

Desde estos supuestos de partida –brevemente esbozados– voy a abordar el análisis de algunas cuestiones relativas al conocimiento escolar, cuestiones que considero relevantes no sólo para entender mejor el sentido de la educación sino, en último término, para definir más adecuadamente el conocimiento profesional de los docentes (vid. GARCÍA PÉREZ, 2006).

² Puede consultarse, a este respecto, el análisis que realiza F.J. Merchán para el caso de la enseñanza de la Historia (MERCHÁN, 2005).

LAS RELACIONES ENTRE CONOCIMIENTO COTIDIANO, CONOCIMIENTO CIENTÍFICO Y CONOCIMIENTO ESCOLAR. PLANTEAMIENTO DEL DEBATE

Parece evidente que el conocimiento escolar no puede ser reducido, de forma simplificadora, a un resumen o adaptación del saber académico; pero tampoco lo podemos entender sólo como un reflejo de los valores sociales dominantes. De ahí la conveniencia de profundizar en su caracterización y analizar sus relaciones con otros tipos de conocimiento con los que entra en interacción, sobre todo con el conocimiento científico-disciplinar y con el conocimiento cotidiano. Es, en ese sentido, necesario entender cuál es la naturaleza de dichos conocimientos y valorar en qué medida es posible o no la transición de un tipo de conocimiento a otro o si resulta factible o no transferir un conocimiento elaborado en un contexto (como es el caso del escolar) a otro contexto diferente (el cotidiano), cuestiones, asimismo, claves para la didáctica.

Se trata de una tarea, ante todo, de carácter epistemológico (tiene que ver con la génesis del conocimiento, con los tipos de conocimiento, con sus transformaciones...), pero que tiene también una dimensión psicológica (por referirse al sujeto cognoscente, al alumno en este caso, y a sus mecanismos de aprendizaje), genética (pues el conocimiento se gesta históricamente), sociológica (pues el conocimiento que se propone se produce en el contexto social) e ideológica (pues, en último término, es ideológico-política la opción por un tipo de conocimiento u otro como el más adecuado para formar a los alumnos). El carácter integrador de la perspectiva didáctica obliga a tener en cuenta, conjuntamente, todas estas dimensiones y a elaborar una hipótesis de trabajo, que, por una parte, nos permita interpretar el significado complejo del conocimiento escolar y, por otra, nos ayude a orientar la intervención educativa.

Desde la perspectiva del Proyecto IRES, el conocimiento escolar que consideramos deseable tiene que tener en cuenta como un referente importante el conocimiento cotidiano. Más concretamente, el conocimiento escolar se determinaría –como más adelante veremos con más detalle– a partir de diversos referentes: el conocimiento científico-disciplinar, el conocimiento cotidiano, los problemas sociales y ambientales y el conocimiento metadisciplinar. Claro que esta perspectiva integrada del conocimiento escolar sólo puede ser considerada como posible si se concibe de una determinada manera la naturaleza del conocimiento y su proceso de construcción. Y sobre ello hay, de hecho, un gran debate. Voy a intentar realizar una sencilla aproximación a dicho debate, para explicitar posteriormente la posición que acabo de esbozar.

A este respecto, se pueden delimitar cuatro cuestiones de discusión, o cuatro debates parciales que formarían parte de un único debate general (vid. más detalladamente GARCÍA DÍAZ, 1998, a quien sigo básicamente en el planteamiento de los problemas y en las argumentaciones fundamentales³):

- 1ª. La primera cuestión sería: ¿El conocimiento se construye de forma “general” o de forma “específica”? Este aspecto del debate interesa a la didáctica en cuanto que afecta a la justificación –o no– del planteamiento de los aprendizajes por dominios disciplinares separados; también tiene que ver con la posibilidad de centrar el esfuerzo de la enseñanza, a la hora de formular el conocimiento escolar, en el

³ Puede consultarse también POZO, 1994 y 1997, RODRIGO, 1994 y CHAPARRO, 2006.

desarrollo de estructuras generales (como se planteó la didáctica derivada de una interpretación estricta de Piaget), en la atención a contenidos más concretos y específicos (la tradición más extendida en las didácticas específicas) o en la consideración del conocimiento metadisciplinar (perspectiva en la que se sitúa el IRES).

- 2^a. La segunda cuestión sería: ¿Existen diferencias entre los diversos tipos de conocimiento según el contexto en el que se construyen? Es evidente también el interés de esta cuestión para la didáctica, en la medida en que la opción que se adopte aquí conllevaría una postura determinada en relación con la posibilidad de sustituir o de transformar un tipo de conocimiento en otro, lo que afecta a los propósitos básicos de la enseñanza.
- 3^a. La tercera cuestión sería: ¿Es posible la transición de un tipo de conocimiento a otro? Y, en caso afirmativo, ¿supondría dicha transición un cambio fuerte o débil del conocimiento? Esta, seguramente, es la cuestión que tiene una implicación más específicamente didáctica, por cuanto afecta a los tipos de conocimiento que se considera que se ponen en juego en el proceso de enseñanza (cotidiano y científico, sólo científico...), a la meta a conseguir (transformación o no de un conocimiento en otro) y a la estrategia a utilizar (más centrada o no en el denominado "cambio conceptual").
- 4^a. La cuarta cuestión sería: ¿Es posible transferir un conocimiento elaborado en un contexto (por ejemplo, el escolar) a otro contexto diferente (por ejemplo, el cotidiano). También aquí estamos ante un debate de carácter netamente didáctico (aunque su raíz sea epistemológica y psicológica), pues afecta a un aspecto nuclear del aprendizaje escolar: la posibilidad de transferir lo aprendido en la escuela a los contextos habituales en que se desenvuelve el alumno; la respuesta a esta cuestión tendría, por tanto, importantes implicaciones, que afectarían a las metas educativas, a los métodos de enseñanza y a la inserción social; piénsese, sin ir más lejos, en las repercusiones en relación con la educación para la ciudadanía en la escuela.

Como puede observarse, estos cuatro debates se refieren, en definitiva, a dos asuntos básicos: la naturaleza del conocimiento (los dos primeros) y la transformación de unos conocimientos en otros (los otros dos). Por lo demás, en todos ellos se halla presente la distinción entre tres grandes tipos de conocimiento según el contexto en que se gestan, desarrollan y aplican: el conocimiento cotidiano, el conocimiento científico y el conocimiento escolar. Veamos las diversas posiciones existentes en relación con estos debates, lo que queda recogido en el cuadro siguiente (Cuadro 1).

Voy a realizar una breve discusión de las tres primeras opciones expuestas, sobre todo de las dos que, desde mi punto de vista, tienen mayores implicaciones didácticas: la que considera necesaria la sustitución del conocimiento cotidiano por el científico (2^a hipótesis) y la que defiende la coexistencia en el mismo individuo de distintas formas de conocimiento (3^a hipótesis). A continuación, en el apartado siguiente, detallaré un poco más la 4^a opción, que es la hipótesis por la que optamos en el Proyecto IRES.

En cuanto a la hipótesis 1^a, la de la compatibilidad de los distintos tipos de conocimiento, es una especie de concepción de sentido común, en la que no se considera que el conocimiento que manejan los alumnos (que, en gran parte, es conocimiento cotidiano) tenga incidencia en el proceso educativo. Es inevitable apreciar en esta posición una

Cuadro 1. Hipótesis en el debate en torno al conocimiento escolar.

Fuente: Reelaborado a partir de García Díaz, 1998.

CUESTIONES DE DEBATE	Cuestiones relativas a la naturaleza de los diversos tipos de conocimiento		Cuestiones relativas a la transformación de los diversos tipos de conocimiento	
POSI- CIONES O HIPÓTESIS BÁSICAS	1ª. ¿El conocimiento se construye de forma “general” o de forma “específica”?	2ª. ¿Existen diferencias entre los diversos tipos de conocimiento según el contexto en el que se construyen?	3ª. ¿Es posible la transición de un tipo de conocimiento a otro?	4ª. ¿Es posible transferir el conocimiento elaborado en el contexto escolar al contexto cotidiano?
1ª. Hipótesis de la compatibilidad (o del “sentido común”)	Se construyen conocimientos generales y conocimientos específicos	Hay compatibilidad entre conocimiento cotidiano y el conocimiento científico	La sustitución de un conocimiento por otro no es necesaria. En todo caso, el cambio es suave	Sí, pues hay continuidad entre los diversos tipos de conocimiento
2ª. Hipótesis de la sustitución (o de la “superioridad del conocimiento científico”)	Se construyen conocimientos específicos por dominios (disciplinares)	Hay incompatibilidad entre el conocimiento cotidiano y el conocimiento científico	No es posible la transición. Es necesaria la sustitución del conocimiento cotidiano por el conocimiento científico (superior). Se necesita un cambio fuerte (mediante la instrucción)	Sí, y es necesario, pues la ciencia aporta una visión más compleja de los fenómenos de la vida cotidiana
3ª. Hipótesis de la independencia (o de la “diversidad de registros”)	Se construyen conocimientos generales y conocimientos específicos, pero en contextos diferentes	Hay independencia entre el conocimiento cotidiano y el conocimiento científico	No es posible la sustitución. Pero tampoco es necesaria, pues pueden coexistir en el mismo individuo distintos tipos de conocimiento, dándose una “activación diferencial” de un tipo u otro según el contexto	No, pues cada tipo de conocimiento se aplica en su contexto
4ª. Hipótesis del “enriquecimiento progresivo” del conocimiento (Proyecto IRES)	Se construyen “sistemas de ideas”, que incluyen subsistemas de distinto grado de generalidad	Hay interacción entre los diversos tipos de conocimiento, así como evolución conjunta de los mismos	Es posible la transición. Es necesario el “enriquecimiento” del conocimiento cotidiano (con profundas transformaciones) hacia la meta de un pensamiento complejo	Sí, y es conveniente, pues se puede aplicar a la realidad cotidiana un pensamiento y una acción más complejos. En todo caso, el propio conocimiento cotidiano también puede llegar a ser en ocasiones complejo

concepción del aprendizaje del alumno como “mente en blanco” o “vaso vacío”, que puede ser llenado sin mayores problemas con el nuevo conocimiento, ya sea transmitido por el profesor, ya sea descubierto en la realidad por el alumno. Es, en cualquier caso, una concepción más extendida de lo que pudiera parecer a primera vista. Sin embargo, hay razones de peso que cuestionan esta hipótesis, como son la existencia de importantes problemas de aprendizaje del conocimiento científico en el contexto escolar (que obligan a dirigir la vista hacia la naturaleza del conocimiento) o la existencia de dificultades para transferir lo aprendido a otros contextos. Pero me voy a centrar más en el análisis de las otras hipótesis

¿SUSTITUIR EL CONOCIMIENTO COTIDIANO POR EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO?

Según la hipótesis de la sustitución del conocimiento cotidiano por el científico, las epistemologías de estos dos tipos de conocimiento son muy diferentes, por lo que habría una clara discontinuidad (incluso incompatibilidad) entre ellos; lo que, en todo caso, no impediría el paso del uno al otro, pero para ello sería indispensable que mediara un cambio fuerte, una reestructuración radical del conocimiento (vid. más detalladamente POZO, 1997). Por tanto, la función básica de la formación (o instrucción) escolar sería sustituir el conocimiento cotidiano presente en los alumnos (ideas intuitivas, poco sistemáticas y epistemológicamente inferiores a las científicas) por el conocimiento científico, que sería, así, la meta a alcanzar y el referente esencial en la construcción del conocimiento escolar. Ahora bien, esta sustitución se haría en el dominio concreto de cada conocimiento científico-disciplinar (es decir, en el ámbito de las diversas disciplinas escolares). Por lo demás, se considera posible la aplicación de los conocimientos aprendidos en la escuela a los contextos cotidianos; es más, ello sería necesario desde el punto de vista educativo, pues las disciplinas científicas aportan un tratamiento más complejo de las problemáticas reales.

No comparto esta posición, e intentaré aportar mis argumentos al respecto. Ante todo, se puede contraargumentar llamando la atención acerca de la existencia de diversidad de formas tanto del conocimiento científico como del cotidiano. En efecto, ambos tipos de conocimiento pueden presentar múltiples y diversas manifestaciones, unas más complejas que otras, sin olvidar, por otra parte, que existen, además, formas de conocimiento intermedias entre lo cotidiano y lo científico, que integran características de ambos tipos –y que constituyen, desde luego, “saberes organizados”–, como puede ser el caso de las tecnologías o de los saberes profesionales, o, sin ir más lejos, del propio conocimiento escolar y del conocimiento profesional manejados en los contextos escolares. Parece, pues, más adecuado hablar de una especie de continuo entre los tipos de conocimiento que de una polarización, que tendría connotaciones jerárquicas (PURLÁN, 1993; GARCÍA DÍAZ, 1998).

Bien es verdad que el conocimiento científico-disciplinar se ha ido consolidando, a lo largo de los siglos XIX y XX, como el único conocimiento valioso, legítimo por excelencia y, por tanto, legitimado para ser el referente deseable de la actividad educativa. Así ocurre con los conocimientos de las ciencias sociales que terminan asentados en la escuela. La investigación nos muestra esos conocimientos formalizados en las disciplinas escolares como una construcción social, como productos de una época y circuns-

tancias determinadas, que perviven merced a la conjunción de una serie de factores sociales, políticos e ideológicos y que bien podrían haber procedido de otras disciplinas (que no fueran la Geografía o la Historia), haber tenido otra organización o un enfoque diferente. Asimismo, la investigación ha ido mostrando cómo las disciplinas escolares ni siquiera coinciden con el saber científico de referencia sino que han seguido su proceso peculiar de construcción histórica que, con frecuencia, ha llevado incluso a un divorcio entre los saberes presentes en cada uno de esos dos ámbitos⁴. Desde esta perspectiva podemos, pues, cuestionar el referente científico-disciplinar como referente único o principal del conocimiento escolar.

No quiere esto decir que el conocimiento científico no tenga que estar presente en la escuela, sino que se podría cuestionar por qué hay que otorgar un papel tan relevante a ese conocimiento científico-disciplinar que ha consolidado su presencia en el currículum, y no a otro, a otras modalidades, a otros enfoques... Por lo demás, podemos plantearnos por qué tendría que ser dicho conocimiento la meta a conseguir y no un medio –privilegiado, desde luego, si se utiliza bien– para conseguir las metas educativas. En ese sentido, J.M^a. Rozada, al plantearse la aportación que el conocimiento disciplinar podría hacer a la consecución de las metas educativas, precisa que deberíamos enseñar “un conocimiento tan disciplinar como sea necesario para que no sea meramente vulgar, pero a la vez tan ‘indisciplinado’ como sea preciso para que llegue a conectar con los alumnos y su mundo; y, al mismo tiempo, tan práctico como haga falta para que no sea sólo repetido en situaciones de examen” (ROZADA, 2001, p. 5).

Al analizar la hipótesis de la sustitución del conocimiento cotidiano por el conocimiento científico-disciplinar, es obligado hacer referencia –por su importante incidencia en el debate didáctico– a los planteamientos desarrollados desde la transposición didáctica⁵. La transposición didáctica se entiende como el proceso de reelaboración del conocimiento científico-disciplinar (el denominado *savoir savant*, es decir, “saber culto” o “saber experto”) para transformarlo en conocimiento escolar (*savoir à enseigner* –“saber a enseñar”– y, posteriormente, *savoir enseigné* –“saber enseñado”–). El concepto de transposición centra su atención, por tanto, en las adaptaciones del saber, que tiene que pasar de un determinado contexto en el que se ha generado, el científico, a otro con características muy diferentes, el escolar⁶. En esa llamada de atención acerca de la relevancia de los contextos de generación de los conocimientos reside, en mi opinión, la principal aportación de esta teoría al debate didáctico.

No cabe duda, en efecto, de que la transposición –aparte de su contribución a la configuración de las didácticas específicas (BOLÍVAR, 2005)– ha supuesto un importante avance en la reflexión acerca del conocimiento escolar –sobre todo si se la considera en

⁴ Vid., por ejemplo, para la Historia, la investigación, paradigmática, de R. Cuesta sobre lo que el autor denomina el “código disciplinar” de dicha disciplina escolar (CUESTA FERNÁNDEZ, 1997 y 1998).

⁵ El concepto de “transposición didáctica”, utilizado por primera vez por el sociólogo M. Verret (1975), constituye un concepto fundamental en la didáctica desde su introducción en el campo de la Didáctica de las Matemáticas en el ámbito francés, siendo, como se sabe, la obra de Yves Chevallard (1985), *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné* (versión en español, 1991) la referencia básica. De ahí el concepto ha pasado a la Didáctica de las Ciencias Naturales y a la Didáctica de las Ciencias Sociales. Como muestra del debate en torno a esta cuestión puede verse, por ejemplo, LUIS GÓMEZ, 1998 y PAGÈS, 2000.

⁶ En esas adaptaciones, la necesidad de aproximar los significados de las disciplinas al mundo de significados de los alumnos ha llevado a prestar especial atención al discurso (o los discursos) de las diversas ciencias referentes (BENEJAM, 1999a y b; vid. también MATTOZZI, 1997).

el contexto en que surge-, pues la opción dominante –aún hoy– en la enseñanza real sigue siendo la tradicional (es decir, la hipótesis que hemos llamado “del sentido común”), según la cual no habría problema alguno en trasladar el conocimiento científico a las mentes en blanco de los alumnos. Pero desde los supuestos del debate aquí planteado, merece la pena hacer una cierta revisión crítica de la opción transpositiva y sacar consecuencias útiles en relación con la determinación de un conocimiento escolar deseable.

Ante todo, a la opción de la transposición didáctica se le ha achacado el mantener una visión “intelectualista” y “acrítica”, en cuanto que no parece cuestionar el carácter objetivo y superior del conocimiento científico como referente principal –y, en la práctica, único– del conocimiento escolar. En ese sentido, se la ha criticado por su enfoque “reduccionista y academicista” de los contenidos escolares (LUIS GÓMEZ, 1998). Para R. Cuesta la transposición resulta una versión más depurada de las dos “ilusiones” que han afectado a los procesos de innovación recientes, la ilusión epistemológica y la ilusión psicológica; en efecto, la didáctica se concebiría, en ese supuesto, como una simple operación instrumental destinada a regular las formas de relación entre un “saber sabio” (la disciplina tal y como está científicamente constituida) y un “sujeto de aprendizaje” (las condiciones y capacidades individuales para aprender), lo que supondría, por una parte, una “reificación esencialista de las disciplinas” (como saberes consagrados y acabados) y, por otra, una “psicologización de los procesos de aprendizaje” (es decir, la consideración del alumno como un sujeto individual a la espera de aprender, según sus capacidades, el saber legítimo) (CUESTA FERNÁNDEZ, 1999).

En el propio ámbito de la didáctica francesa –en el que surge la idea de la transposición– se han visto sometidos a revisión, desde hace tiempo, determinados supuestos de esta posición. Por una parte, se ha llamado la atención acerca de la necesidad de contextualizar el concepto de transposición didáctica en su campo disciplinar originario (el de las Matemáticas) y en su momento histórico concreto (los años ochenta del pasado siglo); por otra, se han realizado críticas y matizaciones que muestran que hay abierto un amplio campo de discusión, aún no suficientemente transitado. De hecho, ya algunos didactas (vid. AUDIGIER, CRÉMIEUX y TUTIAUX-GUILLON, 1994, así como AUDIGIER, 1997) habían destacado el carácter peculiar de los “saberes enseñados”, que no funcionan igual que los “saberes científicos” ni pueden depender de ellos; por lo que la didáctica no debe ser concebida como un simple método de adaptación, de transformación, o de transposición de saberes desde el ámbito científico al ámbito escolar, sino que tiene que haber un auténtico proceso reelaboración de un nuevo saber, el saber escolar, una transformación en la que se reserva un importante papel a los actores (profesores y alumnos) del proceso de enseñanza-aprendizaje. En ese sentido, en el campo de la Didáctica de las Ciencias de la Naturaleza, también se había llamado la atención muy tempranamente (MARTINAND, 1986) sobre la necesidad de una verdadera “transformación” de la materia escolar, incorporando, por ejemplo, otros referentes distintos del *savoir savant*, como las denominadas “prácticas sociales de referencia” (asumiéndose así la interesante idea de los “saberes sociales” relacionados con determinadas profesiones).

Puede verse cómo estas argumentaciones críticas –necesariamente breves– coinciden en destacar la entidad específica del conocimiento escolar y la necesidad de contemplar diversos referentes para su elaboración, un camino que termina por llevar más allá de la transposición, hacia la idea de “integración didáctica”, que puede tener mayor

potencialidad que el concepto de transposición, sobre todo desde la óptica de un currículum globalizado, estructurado en torno a problemas sociales y ambientales relevantes (vid. al respecto BEANE, 2005, así como GARCÍA PÉREZ y MERCHÁN, 1998). En esa línea se sitúa la alternativa que hemos venido elaborando desde el Proyecto IRES.

¿CONOCIMIENTO COTIDIANO Y CONOCIMIENTO CIENTÍFICO COEXISTIENDO DE FORMA INDEPENDIENTE?

En la hipótesis 3^a antes citada, la de la independencia de los distintos tipos de conocimiento (o de la “diversidad de registros”), se considera que pueden coexistir, de forma independiente, en el mismo individuo, distintas formas de conocimiento. Según esta interpretación, existirían conocimientos específicos, que se generan y aplican en dominios y contextos diferentes, y que se activarían diferencialmente según el tipo de contenido trabajado y el tipo de contexto; por lo cual no cabría contemplar la transición de unas formas a otras de conocimiento; sería, asimismo, muy dificultosa la aplicación de lo aprendido en la escuela a la vida cotidiana. Desde esta óptica, en la escuela se elaboraría un conocimiento “dual”: en relación con el nivel de organización de la realidad que podríamos llamar “mesocosmos” (la realidad habitual con la que se relaciona el alumno), el referente fundamental del conocimiento escolar sería el conocimiento cotidiano de los alumnos; en relación con los niveles de “macrocosmos” (por ejemplo, ecosistemas, sociedades humanas...) y “microcosmos” (por ejemplo, nivel celular, bases fisiológicas de la conducta humana...) el referente para el conocimiento escolar sería el conocimiento científico (RODRIGO, 1997). Ambos conocimientos –se dice– podrían coexistir, sin graves interferencias, y el individuo los iría activando, de forma diferencial (como si ocurriera a “diversos registros” de pensamiento y actuación), según sus necesidades, en distintas situaciones vitales (familiar, profesional, escolar...).

Tampoco comparto esta hipótesis. Ante todo, en relación a esta posición habría que precisar que, aun reconociendo que el conocimiento se genera en contextos concretos y se refiere a contenidos concretos, no por ello es inevitable postular la existencia únicamente de un conocimiento situado, diverso y fragmentado. Vayamos a algunas contraargumentaciones más detalladas (vid. más ampliamente GARCÍA DÍAZ, 1998).

Desde el punto de vista científico, se podría preguntar si la excesiva focalización en el carácter contextual del conocimiento no terminaría llevando a la existencia de tantas epistemologías como situaciones en las que pudiera hallarse un individuo; o, planteado de otra manera, si se concibe que la persona es una totalidad, ¿tendría sentido considerar que su conocimiento personal es, en realidad, un “añadido” de tipos muy diferentes de conocimientos? Es esa, desde luego, una posición difícilmente defendible, sobre todo desde una óptica de pensamiento complejo.

En efecto, si consideramos las distintas formas de conocimiento, referidas a cada dominio y a cada contexto concreto, como subsistemas de ideas, abiertos y en interacción, resulta difícil no entender la cognición humana como una totalidad. Y esto sería aplicable tanto al sujeto individual como al colectivo, de forma que en un individuo concreto o en una determinada comunidad de práctica podrían darse diferentes sistemas de ideas –posición defendida por quienes conciben el conocimiento fragmentado por dominios–, que, al estar interconectados, se complementan, configurando organizaciones de ideas más generales –posición defendida por quienes conciben el conocimiento

organizado en estructuras generales de conocimiento-. No tendría, por tanto, por qué ser incompatible la idea de una organización global del conocimiento con el hecho de que los sujetos y los colectivos adapten sus cosmovisiones a las situaciones concretas. Por consiguiente, aun admitiendo que el proceso madurativo biológico no lleva inevitablemente al desarrollo de estructuras de conocimiento generales, de hecho éstas se podrían desarrollar si en los procesos de aprendizaje se dan procesos metacognitivos y transferencia de las adquisiciones de unos dominios a otros y de unas situaciones a otras.

Por otro lado, cuando se alude a la diversidad de conocimientos derivada de la diversidad de contextos, no se debe olvidar que los contextos no son compartimentos estancos, y que en muy distintas situaciones sociales pueden estar presentes unas mismas pautas culturales. De hecho, podemos hablar de una cultura dominante, que tiende a ser hegemónica, y que está presente en escenarios tan diferentes como la familia, la escuela o el trabajo, determinando una cosmovisión común en todos ellos (vid. GARCÍA DÍAZ, 2004). Por tanto, siendo verdad que construimos de forma contextualizada, también es verdad que lo que construimos participa de los mismos estereotipos, rutinas, y maneras de ver el mundo, presentes en el pensamiento dominante.

Desde el punto de vista ideológico, esta hipótesis que estamos analizando parece asumir el carácter inmutable y cuasi "natural" de una situación de compartimentación del conocimiento que -como antes decía- no es más que el resultado histórico de una cultura concreta, es decir, un producto social, que en ningún caso habría de ser considerado como algo necesario o inevitable. Es cuestionable, pues, el carácter universal que se le confiere a determinadas formas de conocimiento y a sus correspondientes escenarios de construcción, como si el conjunto de escenarios posibles fuera algo dado, independiente de la propia evolución social.

Por lo demás, la posición defendida en la hipótesis 3ª parece renunciar a la necesaria proyección social y evolutiva que debería tener el conocimiento escolar. Efectivamente, existen "escenarios de construcción del conocimiento" con distintos fines, actores, formas de interacción, etc., pero ello no tiene por qué excluir la posibilidad de que las personas apliquen, en alguna medida, la información adquirida en unos escenarios a otros diferentes; claro que esto implicaría admitir la existencia de estructuras potenciales de conocimiento relativamente generales y descontextualizadas. De hecho, al aplicar la citada hipótesis, se bloquea la posibilidad de, al menos, mejorar el conocimiento cotidiano, cuando se sabe que el conocimiento cotidiano, aunque pueda llegar a ser complejo, puede también ser en muchas ocasiones -lo es con demasiada frecuencia- simplificador, insuficiente para abordar determinados problemas sociales. Quienes defienden que no es necesario sustituir ni transformar ese conocimiento cotidiano, alegando que puede coexistir con otros planteamientos, manteniéndose cada uno en su respectivo ámbito, suelen utilizar con frecuencia el argumento de que el conocimiento cotidiano es un saber "natural" y "adaptativo", como si fuera más apropiado para la resolución de los problemas de todos los días; pero este argumento resulta ser un verdadero regalo envenenado. En efecto, no estamos cuestionando lo útil que pueda resultar el conocimiento cotidiano en múltiples situaciones; lo que cuestionamos es "su inevitable bondad y el que no se considere la necesidad de cambiarlo" (GARCÍA DÍAZ, 1998, p. 50; resaltado en el original).

A este respecto, habría que preguntarse si hay un criterio único y universal para decidir que un problema está bien resuelto y que, por tanto, el conocimiento, cotidiano,

utilizado resulta realmente adaptativo para resolverlo. No se puede perder de vista que también el conocimiento cotidiano –como antes se ha dicho del científico– es producto de una historia y una cultura concreta y, por lo tanto, depende de la evolución social, es decir, ese conocimiento, como todos los demás, está sometido a los mismos procesos generales de evolución conceptual; por tanto, algunas de sus manifestaciones pueden considerarse adaptativas hoy pero no mañana, o bien pueden ser consideradas adaptativas desde determinada ideología y no desde otra. Y, desde luego, el conocimiento cotidiano relativo a cuestiones como las relaciones humanidad-medio, el consumo, el uso de los bienes públicos, las relaciones interpersonales, las discriminaciones de todo tipo, etc. se nos aparece como un conocimiento manifiestamente mejorable⁷. Así que la escuela –o, cuando menos, una educación escolar que se pretenda alternativa– tendría algo que decir al respecto; de lo contrario lo hará –lo continuará haciendo– la cultura hegemónica. Por eso, en último término, ese tipo de conocimiento cotidiano simplificador y reduccionista, en la práctica reproductor y legitimador del orden social dominante, resulta insuficiente para tratar en la escuela los problemas sociales y ambientales de nuestra sociedad. Lo cual no quiere decir que el conocimiento cotidiano, en general, no tenga que ser un referente importante del conocimiento escolar... aunque sólo sea para intentar cambiar ese pensamiento cotidiano, que, querámoslo o no, está presente en la escuela, porque llega cada día a ella con los alumnos, con los profesores, con los libros de texto, con las normativas... Se halla presente, en definitiva, en el seno de la propia cultura escolar.

LA ALTERNATIVA DEL PROYECTO IRES: EL “ENRIQUECIMIENTO PROGRESIVO” DEL CONOCIMIENTO DE LOS ALUMNOS

Se puede decir que ninguna de las dos hipótesis analizadas más detenidamente (la 2ª y la 3ª; la 1ª ya quedó rechazada, por la simplicidad de su planteamientos) llegan a pronunciarse acerca de la posibilidad de un conocimiento escolar distinto del conocimiento científico-disciplinar de raigambre académica y distinto, a su vez, del conocimiento cotidiano más frecuente en nuestra sociedad: para una, en efecto, el conocimiento escolar es –o, en todo caso, debería ser– el conocimiento científico llegado a la escuela para sustituir al conocimiento cotidiano, mientras que para otra tan conocimiento escolar es el conocimiento cotidiano que se sigue manejando en la escuela para determinados asuntos y para determinadas edades como el conocimiento científico vulgarizado manejado en relación con otros asuntos y para otras edades.

Y sin embargo, parece necesario, desde una perspectiva crítica, considerar el conocimiento escolar como un conocimiento peculiar elaborado en dicho contexto y construido por la interacción de los diversos agentes implicados en el ámbito escolar. Frente a las anteriores hipótesis, pues, la alternativa que, desde el Proyecto IRES, consideramos más adecuada sería la “construcción, en el contexto escolar, de categorías generales, utilizables en diferentes dominios, que permitan una aproximación más adecua-

⁷ En esa línea, J.Mª. Rozada destacaba precisamente “como eje central” de sus intenciones, al plantearse la enseñanza de las Ciencias Sociales, “el propósito de *eleva el pensamiento vulgar o de sentido común* con el que la mayoría de los individuos analizan el contexto social y primordialmente socio-político en el que se desenvuelven y con el que guían su comportamiento” (ROZADA, 1991, p. 6; resaltado por mí).

da a los problemas de la vida cotidiana” (GARCÍA DÍAZ, 1998, p. 56). Desde este supuesto las disciplinas no habrían de ser “la” meta referencial para la construcción del conocimiento, por más que se haya consolidado una larga tradición de presencia de esas materias en el currículum escolar, sino que la meta de la educación escolar sería el enriquecimiento y la complejización del propio conocimiento de los alumnos, en su interacción con otras formas de conocimiento. En ese sentido, se debería fomentar la maduración hacia formas autónomas y críticas de pensamiento, en un intento –que habría que considerar también deseable para el propio conocimiento científico– de incardinación dialéctica en los procesos de “reflexión crítica” del pensamiento humano.

Es esta, pues, una posición que asume una óptica de complementariedad y se presenta como superadora de diversas dicotomías frecuentes en este tipo de debates (único-diverso, científico-cotidiano, general-particular, experto-novato, disciplinar-no disciplinar...). Por lo demás, desde esta opción se garantiza, asimismo, la transferencia del conocimiento aprendido en el contexto escolar a los contextos cotidianos en los que se mueve el alumno, lo que constituye una finalidad educativa fundamental.

El conocimiento cotidiano, como se viene postulando, tiene que ser un referente importante en ese proceso de construcción, aunque sea –como también se acaba de decir– para ser superado, en busca de un conocimiento más complejo. En efecto, el conocimiento cotidiano es con frecuencia simplificador, desorganizado, estereotipado, lleno de prejuicios, pero no ayudaremos a los alumnos a construir un conocimiento alternativo sólido si lo que le ofrecemos como conocimiento deseable no resulta integrable con esos conocimientos cotidianos que son los que, de hecho, les permiten desenvolverse en su mundo. En ese sentido, la educación tiene que hacer un esfuerzo por superar la brecha que percibimos cada día en la escuela: los educadores, amparándonos en una cultura académica que consideramos superior y universalmente deseable, pensamos en términos de conocimiento que tenemos que transmitir (a modo de proceso aculturador, como antes dije), mientras que los alumnos, inmersos en otra cultura, piensan en términos de actividades que tienen que realizar, aunque la referencia que se les propone como deseable les resulte extraña. Se trata de un diálogo difícil, pero es un reto que una educación que se pretenda alternativa no puede eludir.

En ese camino, en efecto, se puede constatar la existencia de bloqueos u obstáculos epistemológicos generales, que aparecen reiteradamente en distintos contenidos y en diferentes contextos; obstáculos que resultan tanto más resistentes en la medida en que pueden afectar a constructos epistemológicos básicos de los sujetos (PORLÁN, 1993). Así ocurre con los obstáculos relacionados con la manera que tienen los individuos de interpretar la “organización del medio”, la manera de utilizar las “relaciones causales” o la manera de considerar “el cambio y la estabilidad”, como, por ejemplo, cuando se da el predominio de una perspectiva egocéntrica, que bloquea la posibilidad de realizar análisis en distintos niveles de organización de la realidad, de abordar los problemas desde una relativización de perspectivas o de asumir un planteamiento ético a partir de la autonomía personal (GARCÍA DÍAZ, 1998; GARCÍA PÉREZ, 2003).

En definitiva, desde la opción por la que se ha optado en el Proyecto IRES se postula, explícitamente, la necesidad de realizar una elaboración más compleja del conocimiento escolar, con una serie de referentes fundamentales: el conocimiento metadisciplinar (especialmente la cosmovisión que nos sirve de marco básico) la problemática socioambiental (es decir, los problemas sociales y ambientales), el conocimiento socialmente organizado (científico, tecnológico y de otros campos) y el conocimiento cotidiana-

no (presente en el medio social y en las ideas de los alumnos⁸). Estos referentes actuarían como criterios básicos y como perspectivas presentes en la formulación, organización y secuenciación de las propuestas de conocimiento escolar.

Contemplar esta diversidad de referentes del conocimiento escolar –y no sólo las tradicionales fuentes disciplinares– supone reclamar la dignidad y relevancia de otras categorías epistemológicas habitualmente reducidas a la marginalidad. En todo caso, hay que matizar que la importancia relativa de estos referentes puede ser diferente según el aspecto que se trabaje del conocimiento escolar. Así, por ejemplo: el conocimiento cotidiano, por su fuerte presencia en las ideas o concepciones de los alumnos, constituye una referencia ineludible a la hora de secuenciar los contenidos; los conocimientos científico-técnicos ofrecen una rica aportación al estructurar el conjunto de contenidos en torno a un determinado “objeto de estudio”; la selección de los propios objetos de estudio –por el hecho de que deben ser, desde nuestra opción, problemas sociales y ambientales– viene fuertemente determinada por el referente que hemos denominado “problemática socioambiental”; el conocimiento metadisciplinar (con las grandes opciones ideológicas que integra), por su parte, ejerce, en todos los casos, una función orientadora de carácter general.

Voy a referirme, a continuación, brevemente, al significado y papel de esos referentes:

- a. *El conocimiento socialmente organizado.* Cuando hablamos del conocimiento socialmente organizado como referente del conocimiento escolar, nos estamos refiriendo no sólo a las aportaciones disciplinares en sentido estricto, sino a otras aportaciones del conocimiento con determinado carácter de organización y con una estructura diferente del conocimiento cotidiano habitual, tales como los diversos conocimientos técnicos, las denominadas “prácticas sociales de referencia” –es decir, los conocimientos aplicados, los conocimientos profesionales, incluidas las aportaciones de la tradición profesional docente...–, los procedentes de la actividad asociativa o ciudadana en relación con determinados temas, etc.
- b. *El conocimiento cotidiano.* Como se ha podido apreciar en lo expuesto hasta ahora, entendemos por conocimiento cotidiano el que se genera y utiliza en los contextos más habituales de las relaciones humanas, sin atenerse a las pautas que caracterizan a otras modalidades de conocimiento con una especial estructura o correspondiente a contextos específicos. Anteriormente he destacado la relevancia de este tipo de conocimiento (al que cada vez se otorga una consideración epistemológica más definida), así como el carácter permeable que pueden tener las fronteras entre dicho conocimiento y el científico.

El interés didáctico de este referente reside, sobre todo, en la fuerte presencia del conocimiento cotidiano en el conocimiento de los alumnos. En efecto, el conocimiento de los alumnos está constituido por sistemas de ideas con componentes muy diversos (incluidas las informaciones característicamente “escolares” o “académicas”), pero sin duda el peso del conocimiento cotidiano –y concretamente del conocimiento cotidiano dominante– resulta decisivo. De ahí la importancia de

⁸ Ideas que, no obstante, incluyen también un fuerte componente de conocimientos típicamente “académicos”, sobre todo a medida que los alumnos van avanzando en su vida escolar.

- indagar en las ideas de los alumnos como fuente privilegiada –aunque no única– para entender las características y el funcionamiento del pensamiento cotidiano⁹.
- c. *La problemática social y ambiental* (o socioambiental). En coherencia con la función social que se atribuye a la educación en nuestro proyecto, sostenemos que los contenidos deberían estar íntimamente vinculados a las realidades sociales en las que se inserta el proyecto educativo, es decir, lo que denominamos “problemática socioambiental”, o, si se quiere, “problemas de carácter social y ambiental”. Hay que advertir que cuando hablamos de problemas de carácter social y ambiental como referente del conocimiento escolar nos estamos refiriendo a las realidades problemáticas de nuestro mundo, no a los problemas tratados desde la lógica de las diversas disciplinas de ciencias sociales. En efecto, cuando la función social de la enseñanza de las ciencias sociales se reduce a proporcionar a los alumnos una especie de “barniz cultural” –que recubra las bastedades de las opiniones cotidianas y le dé “lustre académico” al pensamiento vulgar–, el objeto de conocimiento suele venir determinado por la propia disciplina, y más concretamente por su formulación académica tradicional en el contexto escolar; pero si se considera prioritariamente el interés emancipatorio del conocimiento social, el centro de gravedad de la cuestión se traslada al estudio de problemas sociales y ambientales (GARCÍA DÍAZ, 1998; GARCÍA PÉREZ Y MERCHÁN, 1998; BEANE, 2005). Hay que dar, en cualquier caso, un paso más en la elaboración didáctica: los problemas que se estudien no serían ya los problemas tal como se presentan en la realidad social, ni tampoco los problemas tal como los contemplan las disciplinas sociales, ni tal como los pudieran “ver” los alumnos, sino que serían “problemas con una formulación escolar” (lo que integraría las otras perspectivas citadas). Como puede verse, en este referente del conocimiento escolar se cruzan realidades socioambientales, dimensiones tecnológicas, conocimiento ético y político, modelos axiológicos... Desde esta óptica, pues, se puede decir que la problemática socioambiental actúa como una fuente nucleadora de interacciones entre diferentes epistemologías (cotidiana, disciplinar, metadisciplinar...), en la perspectiva de un currículum integrado.
- d. *El conocimiento metadisciplinar*. Este conocimiento está constituido por distintos componentes relacionados entre sí: componentes epistemológicos (el conocimiento sobre la naturaleza de los conocimientos disciplinares, y no disciplinares, el análisis histórico, sociológico y epistemológico de dichas formas de conocimiento, de la evolución de los paradigmas científicos y epistemológicos, de los obstáculos epistemológicos que han dificultado los cambios, de las interacciones entre lo científico, lo ideológico y las demandas sociales, etc.); cosmovisiones ide-

⁹ Al calificar el conocimiento de los alumnos como “fuente” del conocimiento escolar, se quiere decir que es un ámbito del que podemos extraer informaciones para la formulación de los contenidos escolares. Existe, en ese sentido, un cierto matiz diferencial con respecto a la idea de “referente”, que se ha venido manejando anteriormente. En efecto, en el contexto del Proyecto IRES los términos “referentes” y “fuentes” tienen un significado muy próximo, pero se pueden diferenciar: con el término “referentes” designamos formas de conocimiento, perspectivas teóricas y criterios básicos que intervienen en la determinación del conocimiento escolar; con el término “fuentes” designamos los ámbitos o campos de la actividad académica e institucional que generan materiales y estudios que nos aportan informaciones concretas para la formulación de contenidos escolares, como puede ser el currículum establecido por la administración educativa, distintos tipos de proyectos curriculares, estudios de ideas de los alumnos, etc.

ológicas que influyen en el para qué y el por qué de las decisiones que se toman en el ámbito científico, en el cotidiano y en el escolar; y una cierta ontología, que supone la existencia de entes complejos, que pueden describirse mediante nociones transversales, transdisciplinarias o metadisciplinarias, que son comunes a diversas disciplinas y que poseen un importante potencial estructurador de los diferentes campos de conocimiento.

Este conocimiento metadisciplinar resulta decisivo, en un sistema de intervención social de carácter intencional como es la escuela, ya que puede orientar en el proceso a seguir en orden a la consecución de las finalidades educativas, además de cumplir un importante papel estructurador de los diversos contenidos que puedan integrar el conocimiento escolar. De hecho, en el Proyecto IRES le otorgamos una función relevante en la selección y organización del conocimiento escolar, de manera que las aportaciones del conocimiento científico y del cotidiano, relativas a un determinado problema u objeto de estudio, se interpretan en función de un marco de referencia más general proporcionado por este conocimiento metadisciplinar.

PARA CONCLUIR. LO IMPORTANTE ES EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS

Empezaba diciendo que el debate en torno al conocimiento escolar me parecía una cuestión clave del debate didáctico. Este breve repaso a las relaciones entre el conocimiento escolar y los otros tipos de conocimiento que interaccionan con él en la escuela (el cotidiano y el científico-disciplinar) nos muestra, ante todo, que se comprende mejor el sentido del conocimiento escolar en la medida en que se entienden sus relaciones con los otros conocimientos; y, en segundo lugar, nos muestra, asimismo, el interés de disponer de un marco de referencia potente –una cierta teoría, en definitiva– para poder analizar ese peculiar conocimiento que se genera en el contexto escolar y orientarlo hacia metas deseables desde el punto de vista educativo.

Esas metas constituyen la referencia para la enseñanza, pero, sobre todo, son metas para el aprendizaje. Pero ¿cómo hacer que los alumnos y alumnas progresen en el aprendizaje de un conocimiento escolar que les permita afrontar la compleja y problemática realidad del mundo en que viven?, ¿cómo hacer que ese conocimiento escolar sea sólido y potente para afrontar los problemas sociales y ambientales y no resulte, sin embargo, demasiado alejado del conocimiento que suelen manejar los alumnos?

Se trata, sin duda, de un reto al que la educación tradicional no ha dado una respuesta satisfactoria, manteniéndose, más bien, en un planteamiento que podríamos llamar “de efecto diferido”: se trataría de enseñar “ahora”, en la escuela, un cuerpo de conocimiento (fundamentalmente disciplinar) para que “luego” los niños y jóvenes puedan utilizar ese bagaje cultural para interpretar el mundo e intervenir fuera de la escuela, en la realidad social. Pero esta opción presenta un grave fallo: los alumnos no suelen generalizar ni transferir lo aprendido en la escuela a las situaciones reales de la vida; incluso existen serias dudas acerca de si realmente comprenden lo que se les pretende enseñar en la propia escuela.

En efecto, la distancia entre el conocimiento escolar que habitualmente se propone en la escuela y el conocimiento que manejan nuestros alumnos (elaborado, en gran par-

te, en contextos cotidianos, a partir de experiencias vitales no siempre maduras mediante la reflexión) suele ser grande. De ahí la importancia de conocer mejor la naturaleza y características del conocimiento cotidiano, en cuanto que dicho conocimiento impregna y condiciona el propio conocimiento de los alumnos. Y ¿cómo conocer mejor el conocimiento cotidiano? Precisamente a través de la indagación del conocimiento de los alumnos, que es, como se ha dicho, una fuente privilegiada para ello. Necesitamos conocer mucho mejor cómo piensan nuestros alumnos, qué ideas o concepciones manejan en relación con los contenidos que van a ser objeto de enseñanza, cuál es la lógica de ese conocimiento, cómo se ha gestado, en qué medida responde a pautas básicas de la cultura social dominante...

Así, pues, conocer más a fondo las ideas de nuestros alumnos significa, al mismo tiempo, entender mejor el conocimiento cotidiano. Y ese es un punto de partida indispensable para entender las relaciones de dicho conocimiento con el conocimiento científico y con el conocimiento escolar y para poder realizar propuestas educativas que favorezcan el enriquecimiento y la complejización del conocimiento de los alumnos. Porque, en último término, lo importante es que aprendan... de verdad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUDIGIER, F. (1997): «Problèmes, problématiques et perspectives de la didactique de la géographie». *Géographies. Bulletin de l'Association de Géographes Français*, 1997 (3), 226-234.
- AUDIGIER, F.; CRÉMIEUX, C. y TUTIAUX-GUILLON, N. (1994): «La place des savoirs scientifiques dans les didactiques de l'histoire et de la géographie». *Revue Française de Pédagogie*, 106, 11-23.
- BEANE, J.A. (2005): *La integración del currículum. El diseño del núcleo de la educación democrática*. Madrid: Morata (1ª ed. inglesa, 1997).
- BENEJAM, P. (1999a): "La transposición didáctica: La integración del trabajo lingüístico en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las materias". En P. Benejam y J. Pagès (Coords.), *Guías Praxis para el Profesorado de E.S.O.: Ciencias Sociales: Contenidos, actividades y recursos*. Barcelona: Praxis, pp.40/1-40/8.
- BENEJAM, P. (1999b): "El conocimiento científico y la didáctica de las Ciencias Sociales". En Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué*. Actas del X Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales (Universidad de La Rioja. Logroño, 23 al 26 de marzo de 1999). Sevilla: Díada, pp. 15- 25.
- BOLÍVAR, A. (2005): "Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas". *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2), 1-39. En <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART6.pdf> (consultado el 10 de enero de 2007).
- CHAPARRO, M.R. (2006): *Epistemología de la educación. Perspectivas para una educación del futuro*. Buenos Aires: Editorial De los Cuatro Vientos, 2ª ed.
- CHEVALLARD, Y. (1991): *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique. (Versión original francesa: *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985).
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1997): *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.

- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1998): *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1999): "La educación histórica del deseo. La didáctica de la crítica y el futuro del viaje a Fedicaria". *Con-Ciencia Social*, 3, 70-97.
- ESCOLANO, A. (2000): "Las culturas escolares del siglo. Encuentros y desencuentros". *Revista de Educación*, n° monográfico sobre "La educación en España en el siglo XX", pp. 201-218.
- GARCÍA DÍAZ, J.E. (1998): *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla: Díada Editora.
- GARCÍA DÍAZ, J.E. (2004). *Educación ambiental, constructivismo y complejidad*. Sevilla: Díada Editora.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (2000): "Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el Modelo de Investigación en la Escuela". *Scripta Nova*, n° 64 (15 de mayo de 2000), 19 pp. En <http://www.ub.es/geocrit/sn-64.htm> (consultado el 15 de diciembre de 2006).
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (2003): *Las ideas de los alumnos y la enseñanza del medio urbano. La relevancia educativa de las concepciones sobre la ciudad*. Sevilla: Díada.
- GARCÍA PÉREZ, F. F. (2006): "Formación del profesorado y realidades educativas: una perspectiva centrada en los problemas prácticos profesionales". En J.M. Escudero y A. Luis Gómez (eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas*. Barcelona: Octaedro, 269-309.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. y MERCHÁN, F.J. (1998): "Sobre constructivismo y proyectos de enseñanza de las Ciencias Sociales: una perspectiva didáctica". *Con-Ciencia Social*, 2, 45-89.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. y PORLÁN, R. (2000): "El Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar)". *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, n° 205 (16 de febrero de 2000), 13 pp. En: <http://www.ub.es/geocrit/b3w-205.htm> (consultado el 15 de diciembre de 2006).
- LUIS GÓMEZ, A. (1998): "Pragmatismo crítico, academicismo cognitivo y cualificación profesional: transposición didáctica y formación de profesores para la enseñanza de las Ciencias Sociales". *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, n° 128 (10 de diciembre de 1998). En <http://www.ub.es/geocrit/b3w-128.htm> (consultado el 9 de enero de 2007).
- MARTINAND, J.L. (1986): *Connaître et transformer la matière: des objectifs pour l'initiation aux sciences et techniques*. Berna: Peter Lang.
- MATTOZZI, I. (1997): "La transposición del texto historiográfico: un problema crucial de la Didáctica de la Historia". Ponencia presentada en *VIII Symposium de la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales* (Salamanca, 19 a 21 de marzo de 1997).
- MERCHÁN, F.J. (2005): *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de Historia*. Barcelona: Octaedro.
- PAGÈS, J. (2000): "Un punto de vista sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales". *Didáctica de las Ciencias (Experimentales y Sociales)*, 14, 3-21.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- PORLÁN, R. (1993): *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla: Díada.

- POZO, J.I. (1994): "El cambio conceptual en el conocimiento físico y social: del desarrollo a la instrucción". En M^a.J. Rodrigo (Ed.), *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis, pp. 419-449.
- POZO, J.I. (1997): "El cambio sobre el cambio: hacia una nueva concepción del cambio conceptual en la construcción del conocimiento científico". En M^a.J. Rodrigo y J. Arnay (Comps.), *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós, pp. 155-176.
- RODRIGO, M^a.J. (1994): "El hombre de la calle, el científico y el alumno: ¿un solo constructivismo o tres?", *Investigación en la Escuela*, 23, 716.
- RODRIGO, M^a.J. (1997): "Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas". En M^a.J. Rodrigo y J. Arnay (Comps.), *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós, pp. 177-191.
- ROZADA, J.M^a. (1991): "Sobre el desarrollo de un método para la enseñanza de las Ciencias Sociales". *Boletín de los CEPs de Avilés, Gijón, Nalón y Oviedo. Geografía, Historia y Ciencias Sociales*, 7/8, 16 pp.
- ROZADA, J.M^a. (2001): "Ideas para una didáctica crítica del conocimiento social". *Trabajadores de la Enseñanza*: Monográfico "La enseñanza de las ciencias sociales en Asturias. Materiales para el desarrollo curricular". 8 pp.
- VERRET, M. (1975): *Le temps des études. Thèse pour le doctorat de Sociologie*. París: Honoré Champion.
- VIÑAO, A. (2001): "Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas". *Con-Ciencia Social*, 5, 27-45.

FUENTES Y REFERENTES DEL SABER ESCOLAR: LOS ACTUALES MANUALES ESCOLARES (DE HISTORIA) Y CRITERIOS PARA SU ANÁLISIS Y VALORACIÓN

Rafael VALLS
Rafael.Valls@uv.es

Universidad de Valencia

INTRODUCCIÓN

Conviene que partamos de algunos datos relevantes sobre la importancia (presencia y uso) de los manuales de historia en los actuales centros escolares españoles de secundaria proporcionados por un muy reciente estudio (BURGUERA, 2006). De entre estos nuevos datos cabe destacar los siguientes:

- el 97% del profesorado de bachillerato afirma utilizar los manuales de historia en sus aulas (un 68% de este profesorado manifiesta usarlos de forma complementaria con otros materiales de elaboración propia).
- un 75% de este profesorado declara utilizar los manuales durante al menos el 50% del tiempo semanal disponible.
- el 89% del profesorado tiene una valoración positiva de los manuales que utiliza.
- todo el profesorado declara participar en la selección de los manuales, pero sólo un 10% se sirve para ello de un protocolo con criterios establecidos de valoración.
- este profesorado manifiesta que su conocimiento de la oferta editorial existente les llega a partir de los comerciales de la editoriales que les visitan en los centros (80%), a través de las recomendaciones de otros colegas (50%) y, en menor medida, a través de la propaganda presente en las revistas pedagógicas (30%).

Todos estos datos han sido obtenidos a través del estudio realizado por Jordi Burguera en distintos centros catalanes de secundaria, tanto públicos como privados, y a partir de una muestra de 261 docentes. Son datos que pueden considerarse como bastante significativos de la situación presente.

Estos datos nos permiten afirmar que los manuales escolares de historia, al menos en este nivel educativo (y creo que la aseveración se podría ampliar tanto a otros ámbitos españoles como a otros niveles educativos), gozan de buena salud dado que su presencia y uso en las aulas no ha hecho sino crecer en los dos últimos decenios.

1. LOS TEXTOS ESCOLARES EN SU CONTEXTO: UNA APROXIMACIÓN A SUS CARACTERÍSTICAS BÁSICAS

Los manuales escolares, especialmente los de las principales casas editoriales (cinco de ellas –Santillana, Anaya, S.M., Vicens Vives y Ecir– representan alrededor del ochenta por ciento de los manuales utilizados en la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato), son productos extremadamente complejos. En su elaboración inciden una amplia serie de cuestiones que no deben ser soslayadas a la hora de examinarlos y de razonar sobre sus características más destacadas.

Estos manuales son, siempre que se den las condiciones de libre mercado de los mismos, como es nuestro caso, un producto comercial que debe de resultar rentable y, por tanto, ser atractivo para aquellos que deciden su adquisición. Aunque los manuales son elegidos por los consejos escolares de cada centro, son los docentes quienes en realidad realizan tal elección a partir de unos razonamientos más o menos fundamentados. Las grandes editoriales tienen muy en cuenta, a través de sus estudios de mercado, las características concretas del profesorado a la hora de definir sus propuestas editoriales. En el ámbito español nos encontramos con un profesorado más preparado historiográfica que didácticamente, fruto obvio de la distinta preparación que en ambos campos ha recibido tanto en su formación inicial como en la posterior.

Los manuales de secundaria, sobre los que centramos nuestro análisis, son, en gran parte, fruto de esa descompensada preparación del profesorado de secundaria y han priorizado los contenidos académicos respecto de los tratamientos didácticos.

Los cambios introducidos en los currículos, a partir de los años noventa del pasado siglo, podrían haber servido para modificar esta situación, dado que en ellos se plantearon como contenidos también fundamentales los llamados contenidos procedimentales, esto es, la capacitación de los alumnos en la adquisición de los procedimientos y técnicas propios de cada disciplina, de manera que no recibiesen sólo unos conocimientos ya acabados, que debían ser memorizados sin más, sino que fuesen capacitándose, mediante una praxis escolar distinta a la tradicional, para poder aprender por sí mismos, de manera progresivamente autónoma.

Estos nuevos enfoques legislativos de la educación histórica se ven reflejados de manera bastante parcial en los nuevos manuales, pues las preguntas, cuestiones, pequeñas investigaciones e introducciones a las técnicas de trabajo, que suelen acompañar a las distintas partes de cada unidad didáctica, están planteadas habitualmente de una forma excesivamente simplista en cuanto que son factibles mediante la selección de una parte del propio texto del manual, lo que no posibilita un trabajo más creativo por parte de los alumnos ni el que ellos puedan llegar a interrogarse y razonar realmente sobre las cuestiones tratadas.

Los manuales parten generalmente de una concepción excesivamente cerrada, objetiva y definitivista de la ciencia, en este caso de la historiográfica (ocurre algo muy semejante en el resto de las disciplinas escolares), sin apenas dar entrada a formulaciones divergentes o contrapuestas, sea de los documentos utilizados, sea en el texto escrito por los autores de los manuales. Esto se refleja claramente en la casi absoluta exclusividad de la tercera persona, en su uso impersonal, como forma básica de la narración desarrollada en los manuales de historia.

Una similar situación se da también respecto de la abundantísima documentación iconográfica contenida en estos manuales. Es cierto que se ha avanzado en un uso más

documental de las imágenes respecto del anteriormente mayoritario uso ilustrativo o decorativo, pero aun persisten fuertes insuficiencias y, a veces, marcadas contradicciones que sería muy conveniente ir superando.

Las grandes editoriales, a la hora de diseñar los manuales de historia se encuentran con una situación de muy difícil solución, que incluso se complica aún más si los currículos oficiales son más abiertos y flexibles. Por una parte saben que si realizan una selección restrictiva de los temas, en función de que los alumnos puedan realizar un aprendizaje más razonado de los mismos, esta misma decisión les puede originar dificultades con aquellos docentes que no encuentren en estos manuales aquellos contenidos a los que están habituados o que consideran que son preferibles a los propuestos por la editorial en cuestión. Evidentemente, esta opción, dado que son los docentes quienes deciden su adquisición, puede resultar perjudicial para los intereses comerciales de la editorial. Pero las editoriales tampoco pueden reproducir los manuales tradicionales sin más, pues existe otro sector del profesorado que desea encontrar en ellos las innovaciones pedagógicas e historiográficas más destacadas, así como un tratamiento didáctico que esté adecuado a las principales aportaciones habidas recientemente. De ahí que la tendencia dominante en las grandes editoriales sea la de incluir el mayor número posible de temas, aunque esto sea a costa de una visión más simplificada de los mismos y de un tratamiento didáctico más superficial, con lo que difícilmente se logrará que los alumnos lleguen a una comprensión mínimamente asentada de los mismos, dado el escaso margen de tiempo disponible para cada uno de estos temas.

Esta concepción comercial, pedagógica, e indirectamente profesional, que venimos comentando es la que, en nuestra opinión, subyace también a la escasa presencia (alrededor del 10% de los contenidos) de las características específicas regionales en los manuales escolares (SEGURA, 2001). Ninguna de las grandes editoriales desea, o puede permitirse, una pérdida o disminución de sus cuotas estatales de mercado. La realización de un manual es costosa en tiempo e inversión y la preparación de diversas variantes de cada manual (actualmente todas las Autonomías españolas tienen plenas competencias educativas) complicaría enormemente este proceso. De ahí que las opciones desarrolladas por estas grandes editoriales sean muy similares y que, de una manera o de otra, hayan optado, en casi todas las variantes realizadas, por la creación de un manual básicamente homogéneo para todo el Estado al que se le añaden pequeñas variantes regionales. Esta actitud, en mi opinión, es también la mayoritariamente aceptada por el profesorado de secundaria, que conoce mejor los planteamientos estatistas tradicionales que los estudios historiográficos regionales desarrollados fundamentalmente en los últimos veinte o treinta años. A ello debe de haber contribuido, sin duda, el que más de la mitad del profesorado tenga una antigüedad docente superior a los veinte años.

Desde la investigación educativa reciente se sabe que el denominado *código curricular* de los docentes es muy potente. Esta presencia de la tradición escolar es la que, entre otras razones, explica el carácter tradicional de los manuales (en el sentido de mantener unos contenidos pretendidamente culturalistas y omnicomprendivos, en perjuicio de una orientación más selectiva, contrastada y razonadora de los mismos), a pesar de sus variaciones de tipo fundamentalmente externo (ilustraciones, preguntas, resúmenes, vocabularios, etc.) que, sin dejar de ser interesantes e importantes, no llegan a modificar tal carácter tradicional (LÓPEZ FACAL, 1997).

Estas consideraciones son, igualmente, las que explican que las variantes regionales presentes en los manuales lo sean fundamentalmente a título de ejemplificaciones de lo tratado de manera más general en las distintas unidades didácticas de los mismos. El referente utilizado suele ser de tipo generalista, sea teórico-abstracto, sea europeo, especialmente europeo-occidental, o sea español. Es prácticamente imposible encontrar en ellos algún concepto o palabra clave que esté referido, de manera más particular, al ámbito regional.

2. LOS DIFERENTES TIPOS DE MANUALES DE HISTORIA EXISTENTES

Las *grandes editoriales escolares* optaron por establecer, casi sin excepción, unos contenidos históricos y una secuenciación de éstos bastante respetuosos con los contenidos temáticos preexistentes a la reforma educativa de los noventa, junto a las innovaciones formales ya descritas y añadiendo unos breves capítulos específicos dedicados a las características específicas de cada una de las Comunidades Autónomas.

Las *editoriales de carácter más regional* han planteado unos manuales que, sin diferir básicamente de las características formales de los anteriormente abordados, prestan una mayor atención a tales especificidades regionales (las peculiares de su mercado editorial más particular) y con un mayor distanciamiento del referente estado-nacional, lo que ha provocado que sean objeto de frecuentes desautorizaciones, nada fundamentadas, por parte de los defensores de una historia de España más homogeneizadora y “españolista”. La importancia cuantitativa de estos manuales varía de unas a otras regiones, pero se mantienen, por lo general, como ya anotamos, en porcentajes que difícilmente superan, en conjunto, el diez por ciento.

El carácter genérico y poco detallado de los “programas mínimos” permitió igualmente que apareciesen otras formas de concreción final de los mismos. En la segunda parte de los años noventa se generaron *nuevos materiales escolares* por parte de algunos grupos didácticos, vinculados directamente a la docencia, que pueden considerarse como los frutos más innovadores de la propuesta programática de 1991 (De entre estos grupos, la mayor parte de ellos integrados en la Federación Icaria, aquellos que han publicado materiales curriculares completos para la Educación Secundaria Obligatoria son: el Grupo Cronos, Grupo Ínsula Barataria, Proyecto Gea-Clio y Proyecto Kairós. Los restantes grupos tienen publicaciones que no contemplan el conjunto de ninguna de las etapas educativas establecidas).

Los materiales curriculares creados por estos grupos didácticos, sobre los que los condicionantes del mercado editorial son menores, en principio, constituyen un fenómeno muy interesante dentro del panorama educativo español. Unas propuestas de estas características no pudieron aparecer, obviamente, sin la existencia de unas determinadas circunstancias que los hicieran posibles. En este sentido es justo recordar los intentos ya realizados desde la segunda mitad de los años setenta a través de algunos grupos de docentes (Germania-75, el colectivo 13-16 y el Grupo Cronos, entre los principales), aunque los materiales de estos grupos contasen, fruto de las circunstancias generales de aquellos momentos, con una menor fundamentación teórica y experiencia acumulada. Estos recientes materiales curriculares *alternativos*, sin embargo, significaron algo cualitativamente distinto de tales precedentes, tanto en su concepción de las características y de las funciones sociales del conocimiento y de la cultura escolares

como en su consideración de las peculiaridades de todo tipo que condicionan al conjunto de componentes de la comunidad escolar.

Tales materiales han intentado explotar convenientemente las posibilidades ofrecidas por las actuales características más *abiertas* y *flexibles* de los currículos en beneficio de una enseñanza más reflexiva y crítica, que sobrepasase el enfoque prioritariamente informativo, enunciativo o transmisivo de la enseñanza de la historia y de la geografía (o de las ciencias sociales, como ellos prefieren denominarlas), todavía muy marcado por el modelo de las geografías y las historias generales de épocas pasadas, tendentes a sobreestimar las continuidades histórico-cronológicas y a presentar el devenir histórico como algo natural, indiscutible y sin lagunas, fomentando una percepción legitimadora de lo existente, de lo finalmente triunfante.

¿Cómo se intenta concretar en estos manuales alternativos tal opción por una enseñanza reflexiva y crítica? Estos materiales, a pesar de su diversidad, parten de ciertas premisas compartidas por todos ellos. Solo destacaré dos, que considero las principales.

La primera es el establecimiento de una secuencia temporal que partiendo del presente (planteamiento de un problema relevante, del que los alumnos necesariamente tienen alguna experiencia previa), aborda el pasado, más o menos remoto (en función de obtener nuevas informaciones significativas, de ampliar la experiencia histórica y de intentar que los alumnos vayan generando un conocimiento más complejo del problema estudiado). La parte última de cada tema o unidad didáctica vuelve al presente mediante una recapitulación final abierta también a las perspectivas más posibles del futuro inmediato. El hecho de proponer tal secuencia temporal no es algo anodino, sino todo lo contrario, pues comporta la necesidad de seleccionar, repensar y reorganizar los contenidos escolares desde una definición comprometida con los problemas del presente y de superar, en lo posible, los usos eruditos o marcadamente culturalistas de los mismos.

La segunda es la continua interpelación a los alumnos para que muestren y sean conscientes de sus ideas o concepciones respecto de las distintas facetas del tema-problema propuesto. Este tipo de actividades está presente a lo largo de todas y cada una de las partes de cada unidad didáctica, concluyendo en la síntesis final en la que los alumnos deben contrastar sus ideas iniciales con las adquiridas mediante las actividades realizadas.

Como ejemplo de esta manera de abordar la enseñanza por parte de estos materiales didácticos alternativos, y de sus diferencias respecto de los otros tipos de manuales, podemos analizar, aunque sea muy esquemáticamente, la primera unidad del cuarto curso de la E.S.O. del grupo Insula Barataria (1995), dedicada al estudio del subdesarrollo y que lleva por título "*mundo rico, mundo pobre*".

Tras una breve introducción en la que se analizan las distintas denominaciones que esta realidad desigual ha recibido y de los parámetros más usuales para definirla y cuantificarla (mostrando las deficiencias y tendencias que algunos de tales conceptos pueden comportar), se plantea a los alumnos una serie de diez posibles factores (geográficos, económicos, sociales, culturales o políticos) utilizados para explicar esta situación. Los alumnos, sirviéndose de los contraejemplos y pruebas invalidadoras aportadas en esta unidad didáctica respecto de los factores enunciados, deben de excluir aquellos otros restantes que consideren manifiestamente falsos y jerarquizar los que estimen como válidos.

La segunda parte de la unidad está dedicada a acotar cronológicamente el problema de la desigualdad, partiendo de una documentada constatación de que los actuales países empobrecidos no siempre han sufrido esta situación, sino que ésta se generó fundamentalmente a partir de la industrialización del Norte y del proceso colonizador que lo acompañó. Este planteamiento anticolonial es matizado mediante contraejemplos históricos (Australia, Canadá) que obligan a los alumnos a generar respuestas más matizadas a sus anteriores contestaciones.

A continuación se pasa a estudiar el proceso de descolonización y de sus características diversificadas (ejemplificadas con los casos de India, Cuba, Zaire y de la República Saharawi Democrática), así como las principales consecuencias de la posterior dependencia económica y del orden económico mundial impulsado desde el Norte (intercambio desigual y deuda externa, principalmente), junto con las complicidades habidas por parte de muchos de los dirigentes políticos de los países empobrecidos en el mantenimiento o incremento de la situación de subdesarrollo. Finalmente se analiza las características principales de los actuales programas de ayudas al desarrollo y sus insuficiencias. La unidad concluye con la propuesta de realizar “*una disertación sobre tu visión del problema de las desigualdades entre los países del planeta*”.

En una mirada rápida se puede constatar que las principales variantes que esta unidad presenta respecto de los manuales más habituales reside, por una parte, en un tratamiento más cohesionado y contextualizado de la problemática abordada: los aspectos históricos y los geoeconómicos están interrelacionados, no separados en distintos manuales y cursos. Por otra, en una continua atención a las ideas previas de los alumnos, no solo al inicio de la unidad, y, por último, en la muy frecuente presencia de ejemplos y de contraejemplos, que obligan a generar un pensamiento más matizado y complejo, menos simplificado.

La opción de los *materiales alternativos* y su apuesta por el estudio de los problemas relevantes del presente, con su ineludible dimensión histórica, comporta, como ya insinuamos anteriormente, una serie de cuestiones de no fácil solución, especialmente en lo que respecta a la posible aceptación de la misma por una parte importante del profesorado, dadas las inercias profesionales que, como ya ha sido ampliamente investigado y constatado, caracterizan a la actividad docente. Dicho de forma breve y esquemática, es muy posible que una parte importante del profesorado no encuentre en estos materiales, de manera inmediata, su o sus asignaturas ni la organización habitual de sus contenidos o que considere que son materiales excesivamente comprometidos con el presente y con el deseo de transformarlo.

Ante esta situación, algunos de los autores de estos materiales alternativos han mostrado la conveniencia de impulsar un trabajo conjunto de formación permanente del profesorado, de aquellos interesados por una renovación de la enseñanza de las ciencias sociales, mediante el análisis y la reflexión tanto sobre las propias concepciones y prácticas educativas como sobre los problemas compartidos, tomando como punto de partida los discursos y los materiales curriculares por ellos generados. Es este un camino laborioso y de lenta difusión, pero es tal vez el único posible en las actuales circunstancias, poco o nada propensas a la innovación educativa.

Estos materiales, que fueron objeto de una cuidada experimentación y evaluación previas, van acompañados de unas guías didácticas en las que se razona los puntos de partida de los mismos, su plataforma de pensamiento, así como sus principales ejes ver-

tebradores y la secuenciación de los mismos en lo que podría definirse como su diseño de instrucción o guía de uso en las aulas.

El hecho de aceptar que la enseñanza en su conjunto, y la de la historia de manera muy significativa, se encuentra en una compleja encrucijada, que afecta al conjunto de la comunidad educativa, parece ser una de las condiciones básicas para poder sentirse atraídos por las propuestas y respuestas, matizadamente diversas entre sí, ofrecidas por el conjunto de estos materiales curriculares. A la contra de estas pretensiones juegan muchos otros factores institucionales, profesionales, y también personales, que hemos intentado enumerar previamente, pero el esfuerzo requerido para adentrarse en tales materiales curriculares, como todo intento de escapar de las concepciones y de las prácticas establecidas, bien vale la pena por las nuevas dimensiones educativas que en ellos se pueden descubrir.

3. PROPUESTAS PARA EL ANÁLISIS Y VALORACIÓN DE LOS MANUALES DE HISTORIA

Aunque no son abundantes las tipologías criteriosales para analizar los manuales escolares de historia, sí que existen algunas propuestas relativamente recientes (WEINBRENNER, 1992; SELANDER, 1995; RÜSEN, 1997) que son las que voy a exponer a continuación. Como conclusión, al final, sugeriré una propuesta sintetizadora de las mismas, que pueda adecuarse a la formación inicial del profesorado.

3.1. La propuesta de WEINBRENNER (1992), realizada en una de las reuniones periódicas impulsadas por el Consejo de Europa para el análisis y mejora de los manuales escolares, es la más clásica de las tres que serán consideradas en esta exposición. Su autor reconoce las deficiencias actuales respecto de los análisis de los manuales, a partir de tres dimensiones fundamentales: la teórica, la empírica y la metodológica. Esta propuesta contempla las siguientes dimensiones o variantes analíticas:

- el grado de actualización de los conocimientos científicos e imagen de la ciencia que se transmite respecto de los hechos históricos, las corrientes epistemológicas y las controversias interpretativas.
- los juicios de valor: explícitos-implícitos; presuposiciones (autoridad, poder, costumbres, religión, etc.) y las actitudes y valores impulsados o rechazados.
- la tipología explicativa prevalente: unidimensionalidad-pluridimensionalidad; monocausalidad-pluricausalidad; tendenciosidad-multiperspectivismo.
- el modelo didáctico prioritariamente usado.
- los manuales y la función asignada al profesor y al alumno: paradigma educativo subyacente e interacción educativa.
- la selección, estructuración y secuenciación de los contenidos (reducción-transformación; inducción-deducción; ausencias y presencias).
- el diseño y grado de interrelación entre las partes integrantes del manual.
- las fuentes documentales, técnicas historiográficas y tipo de actividades más frecuentemente propuestas.
- el grado de legibilidad-inteligibilidad, tanto interno (basado en la organización del discurso), como externo (centrado en la organización del manual, sus divisiones y apartados).

3.2. La propuesta de SELANDER (1995), representante del Centro Sueco de estudios de los manuales escolares, establece una serie de registros que están más próximos a las nuevas aportaciones del análisis del discurso. Sus registros o criterios de análisis son los siguientes:

- criterio contextual, que aborda las condiciones de producción y distribución de los manuales, así como las características político-ideológicas de los mismos.
- criterio informativo (contenidos temáticos del manual) destinado a establecer qué se dice y qué se calla y qué relaciones se establece o no con otras disciplinas sociales.
- criterio explicativo, encargado de averiguar cómo se explicita las cuestiones presentadas; cómo se interrelaciona las causas aducidas; qué grado de complejidad causal se utiliza y qué grado de conceptualización teórica se hace presente.
- criterio valorativo, que tiene como finalidad poner de manifiesto qué normas sociales, morales o éticas se adjuntan a las presentaciones, descripciones o explicaciones; qué es considerado como bueno o malo, aceptable o reprochable, de gran o de escaso valor; qué se aconseja hacer y qué se considera que es de obligado cumplimiento.
- análisis del estilo textual básico de los manuales, que, según Selander, puede adoptar básicamente una de las tres formas siguientes: mostrativo-ostensivo (conceptualización descontextualizada y no presentada como un nivel más profundo de elaboración-construcción científica, no obvia ni de sentido común, de la comprensión del mundo); narrativo (la historia narrada como una trama, como una serie de historias-acontecimientos enlazados por una cronología auto-explicativa) o discursivo (planteamiento de una cuestión-problema, que se intenta explicar con argumentos, en los que se proponen ejemplos y contra-ejemplos, en los que los *hechos* son cuestionados y en los que se muestra el modelo-paradigma interpretativo del que se parte y se insta al alumnado a tomar parte de la construcción de una comprensión más razonada del fenómeno analizado).
- criterio retórico: qué formulas literarias se usan para convencer al lector; cómo se muestra o se oculta el autor-narrador; qué ángulos de visión se ofrecen; qué orden de presentación se establece en los temas, personajes, causas, etc. Aspecto este que no sólo es importante en la manualística escolar, sino en la más estrictamente científica, como se ha puesto de manifiesto hace algunos años (LOCKE, 1997).
- criterio cognoscitivo, que pretende analizar si el tipo de conocimiento propuesto está basado en la narración de los hechos factuales, en la comprensión crítica, en la resolución de problemas o en la dimensión práctica del conocimiento.
- las condiciones de legibilidad-comprensión, por parte del alumno, tanto del texto escrito, de las imágenes, como del conjunto de elementos y documentos que componen el manual (VALLS, 1995; GALUPEAU, 1993).
- criterio "didáctico" (en la apreciación de Selander este apartado se refiere fundamentalmente a la dimensión instructiva de los manuales y al grado de control que éstos pueden ejercer sobre los docentes) en el que se abordan las cuestiones relacionadas con lo que se propone que hagan los profesores y los alumnos con el manual como, por ejemplo, ¿se presupone que la contestación correcta está o no ya contenida en el texto?, ¿se propone vías distintas para completar la comprensión de la cuestión abordada? o ¿qué tipo de tareas se propone a los alumnos?

- criterio pragmático: cuándo, cómo y qué partes del manual se usan o no en la clase. Este es un criterio hasta recientemente poco tenido en cuenta pero que cada vez más se está configurando como un factor fundamental a la hora de proponer mejoras sustanciales en relación con los manuales escolares.

3.3. El análisis de RÜSEN (1997), director de investigaciones del Georg-Eckert-Institut de Braunschweig (Alemania), uno de los principales centros mundiales de análisis de los manuales escolares de historia y de las ciencias sociales, establece como punto de partida de su propuesta una doble constatación, prácticamente asumida actualmente por todos los didactas y analistas de los manuales escolares. Por una parte, las escasas investigaciones teóricas y empíricas sobre las características exigibles al análisis de los manuales y, por la otra, el desconocimiento casi absoluto sobre las formas en que son usados y, por tanto, la enorme dificultad de lograr una mejora de los mismos mientras estas cuestiones previas no sean mínimamente conocidas (En España contamos, de hecho, con muy pocas investigaciones al respecto: la de Javier Merchán y las que está realizando el grupo de investigación dirigido por Nicolás Martínez Valcárcel: MERCHAN, 2005; MÁRTINEZ VALCÁRCEL, 2006).

El planteamiento de Rüsen parte de vincular estrechamente las funciones asignadas a la enseñanza de la historia y, de forma correspondiente, las características que un manual “ideal” debería de cumplir. En este sentido, su propuesta analítica es la más estricta y genuinamente didáctica, en su planteamiento básico, de las tres presentadas. Para este autor, la enseñanza de la historia debe de suministrar a los alumnos lo que él define como una “competencia narrativa”, esto es, la capacidad de entender las relaciones que el presente tiene o establece con el pasado y con las perspectivas de futuro.

Esta competencia narrativa se desarrolla en una triple dimensión que abarca las tres aportaciones fundamentales del conocimiento histórico, que abordaremos más detalladamente a continuación: la dimensión empírica (competencia verificadora y experiencial); la dimensión teórica (competencia interpretativa) y la dimensión práctica (competencia orientadora).

La dimensión empírico-verificadora debe de cumplirse a través de tres propiedades:

- la forma de presentación de los materiales-documentos históricos debe potenciar la *otredad* del pasado. Esta propiedad debe ser cuidada especialmente en las imágenes, que son documentos y no ilustraciones. Lo mismo ocurre con los textos que deben de ser tratados como documentos aportadores de nueva y diversificada-contrapuesta información y no como simples corroboraciones de lo ya dicho, a la par que deben de ser considerados desde su doble faceta de “experiencias transmitidas”, pero también como “representaciones-discursos” sobre lo ocurrido y la forma en que fue captado-comprendido-formulado por los autores de tales documentos. Tanto las imágenes como los textos no deben ser sólo contemplados como transmisores de información sino también como generadores de preguntas, de interrogantes.
- complementar las distintas dimensiones integrantes de un proceso histórico, tanto las temporales (acontecimiento, coyuntura, estructura) como las sistémico-factoriales (economía, sociedad, política, cultura, etc.)
- abordar los procesos históricos desde el multiperspectivismo, pues sólo desde esta posición se puede romper con la historia “factual” y “objetivista” y se puede, por tanto, entrar en el razonamiento, análisis y discusión del pasado.

La dimensión teórico-historiográfico-interpretativa es la encargada de analizar el grado de equilibrio existente entre la historiografía académica y la escolar, que tendría que incluir, al menos, estas cuatro variantes:

- los manuales no deben de incluir datos ni interpretaciones que contradigan el actual estado de las investigaciones
- los manuales deben de incluir los principios básicos que caracterizan la investigación historiográfica, su metodología científica (formulación de interrogantes y de hipótesis y sus verificaciones; crítica y análisis de los documentos; características de la conceptualización historiográfica; multicausalidad; temporalidad; etc. En resumen, las posibilidades y los límites propios del conocimiento historiográfico.
- mostrar el carácter procesual-abierto del conocimiento historiográfico, así como el carácter perspectivo-interpretativo de sus resultados y las posibles divergencias entre los mismos, que eviten una concepción cerrada-dogmática o lineal-única del conocimiento histórico entre los alumnos.
- distinguir claramente entre hechos históricos, hipótesis planteadas y juicios valorativos, con el fin de evitar una excesiva “emocionalidad” y ampliar, por el contrario, su capacidad argumentativa.

La dimensión práctica-orientadora del estudio de la historia: Esta dimensión debería de dar respuesta a la necesaria, pero a menudo rutinaria y poco profundizada cuestión de por qué y para qué “es necesario” enseñar historia. En su opinión, todo manual tendría que:

- tematizar-problematizar-contextualizar, desde una perspectiva histórica, la construcción de los conceptos de lo propio y de lo “otro” en referencia, especialmente, a lo nacional y a lo étnico.
- interrogarse sobre las propias concepciones de los alumnos y de los profesores respecto del pasado para que sepan argumentarlas, fundamentarlas adecuadamente a partir de los procedimientos, conocimientos e interpretaciones historiográficas existentes y para que sepan detectar que sus propias representaciones no son simplemente subjetivas-individuales sino que, por el contrario, tienen una gran dependencia de otras opiniones ya generadas en el pasado y que perviven, más o menos alteradas, en las sociedades actuales.
- entender el conocimiento histórico del pasado como una aportación básica para la comprensión del presente y de las posibles perspectivas del futuro, evitando tanto el falso “objetivismo historicista” (la negación del carácter procesual y abierto de nuestro conocimiento del pasado) como el “presentismo” (la no-otredad) históricos.

En su opinión, y ya para concluir con las aportaciones de Rösen, todo manual, indistintamente de su especificidad disciplinar, debe de tener tres propiedades iniciales:

- una organización clara, que facilite la recepción-comprensión de los alumnos, que debe de incluir fundamentalmente: una distinción clara de los capítulos y de sus apartados, así como de la parte textual del autor y de los documentos; unas orientaciones para el uso de los materiales y unos glosarios con aclaraciones de los conceptos y personajes citados.

- una explicitación de las finalidades didácticas pretendidas de forma que éstas sean entendidas-conocidas por los alumnos.
- una cuidadosa redacción que facilite, y no dificulte, la legibilidad-comprensividad del manual y que haga atractiva su lectura. La referencialidad-reversión al presente de las cuestiones y problemáticas planteadas se considera fundamental y, desde esta perspectiva, cabe hacer uso de la capacidad “fascinadora” de la diversidad, otredad de las formas de vida del pasado.

En consecuencia, referido ahora a los materiales curriculares de historia, un manual que sólo considere o contemple el pasado desde una óptica, desde una sola visión, es imposible que pueda cumplir, por principio, las tres finalidades fundamentales atribuidas al conocimiento-enseñanza de la historia. De la misma manera, un texto escolar siempre debe de ser un manual para ser trabajado, pues lo contrario sugiere una idea de la historiografía como algo simplemente transmitido y niega el carácter activo (de construcción del conocimiento histórico) y productivo (formación de sentido histórico en los alumnos) de la misma. La enseñanza de la historia debe de potenciar las capacidades argumentativas y razonadoras de los alumnos respecto de los condicionantes de sus actuales prácticas personales y sociales y esto es imposible de lograr si no se crea el suficiente espacio para que los alumnos puedan argumentar, criticar, razonar, contraponer y discutir sus representaciones y las suministradas por el manual (las posiciones defendidas por Rüsen son muy semejantes a las planteadas, algo posteriormente, por Falk Pingel-1999).

4. CONTRIBUCIÓN A UNA PROPUESTA INTEGRADORA DE LOS CRITERIOS PARA ANALIZAR Y VALORAR LOS MANUALES DE HISTORIA

Una primera constatación es actualmente imprescindible en el tema general del análisis de los manuales, aunque ésta no pueda cumplirse plenamente en la formación inicial del profesorado por su falta de experiencia docente activa: un análisis de los manuales escolares no debe de realizarse exclusivamente a partir de lo propuesto-dicho por los manuales, sino que esta previa dimensión requiere ser complementada necesariamente con el análisis de su recepción, esto es, con el estudio empírico de sus efectos sobre el alumnado (BORRIES, 1995).

Los principales aspectos o dimensiones que un análisis crítico de los manuales tendría que contemplar son, de forma sintetizada, los siguientes:

4.1. grado de correspondencia entre las características básicas del conocimiento historiográfico y el conocimiento escolar propuesto (transposición didáctica). Dentro de este apartado se incluyen los aspectos relacionados con la epistemología y metodología historiográficas que, en formulaciones positivas y negativas, serían básicamente las siguientes:

- la actualización científica y una imagen adecuada de la historiografía post-positivista: distinción entre datos, hipótesis, interpretaciones y valoraciones; carácter procesual, multifactorial-causal y multiperspectivo del conocimiento histórico; otredad y “presencia” del pasado; los documentos, como testimonios y como “discursos-representaciones”.

– grado de adecuación de la presentación y de los tratamientos realizados a unos niveles científicamente aceptables: grado de distorsión, simplificación, reducción o fragmentación de los análisis realizados; grado de interrelación-integración-multicausalidad de los factores explicativos; grado de comparativismo introducido en el tratamiento de los fenómenos históricos analizados tanto en su escala geográfico-espacial como temporal (uso de ejemplos y contraejemplos, que evitasen las trampas y falseamientos de una historiografía sectaria); análisis de los conceptos utilizados, de sus connotaciones y de su carga valorativa implícita.

4.2. función asignada a la historia enseñada en relación con el alumno: relación presente-pasado-futuro (o, dicho de otra manera, la competencia narrativa señalada por Rüsen, o, en conceptualización menos personalizada, el desarrollo del sentido histórico de los alumnos); capacidad discursivo-razonadora y comprensión no reductora de la realidad.

4.3. modelo didáctico priorizado y las consecuencias de la opción realizada: que el manual requiera ser trabajado y que, por tanto, incluya en sus planteamientos didácticos las siguientes perspectivas: tematizar y problematizar las cuestiones abordadas; explicitación del modelo a través de una guía del profesor, que es una de las aportaciones recientes que cabe destacar por su contribución a la superación de confusiones y de malos usos de los manuales; desarrollar la capacidad-explicación discursiva de los alumnos; explicitar la función asignada al alumno y al profesor y mantener una clara concordancia entre los objetivos pretendidos y el tipo de prácticas propuestas.

4.4. La adecuada legibilidad y estructuración de un manual debería de tener en cuenta aspectos tales como la coherencia entre macro- y microsecuencias; la adecuación a las sucesivas zonas de desarrollo próximo de los alumnos; el uso inducido de los textos, imágenes, gráficos y todo el conjunto de elementos que configuran un manual; las aportaciones del análisis del discurso y sus apreciaciones sobre como algunas pocas variaciones gramaticales pueden comportar cambios importantes en el sentido de los contenidos comunicados (estilo textual y retórico).

A las consideraciones anteriores cabría añadir, desde una perspectiva más amplia y más relacionada con la investigación didáctica, las siguientes: los manuales y su aportación a la reconstrucción de la historia disciplinar; el estudio de la preferencias del profesorado sobre uno u otro tipo de manuales y explicación de las mismas y, finalmente, la recepción-eficacia de la historia enseñada y su relación con los manuales y otros factores influyentes (internos y externos al proceso educativo), es decir, todo lo que hoy se investiga bajo las denominaciones de los lugares de la memoria o de la configuración de la memoria colectiva.

Con un tipo de análisis de los manuales inspirado en estas consideraciones considero que puede ser más viable, en primer lugar, el facilitar que los estudiantes de profesor adquieran una destreza suficiente en el análisis de los materiales curriculares a partir de la aplicación de los criterios didácticos (ideales) abordados durante el curso. En segundo lugar, que se haga posible el analizar, de forma coherente y conjuntada, los distintos componentes de la *transposición didáctica* presentes en los materiales curriculares, tanto en los ya disponibles como en los que los estudiantes de profesor generen a partir de la confección de unidades didácticas y, finalmente, el capacitar a los estudian-

tes de profesor para poder realizar una selección crítica de los manuales escolares a partir del conocimiento, didácticamente razonado, de sus aportaciones y de sus límites.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BORRIES, B. von (1995): "Das Geschichtsbuch-Schulbuch in Schüler und Lehrersicht. Eine empirische Befunde" en *Internationale Schulbuchforschung*, nº 1, pp.45-60.
- BURGUERA, J. (2006): "Usos i abusos del llibre de text": *Perspectiva escolar*, 302, 2006, pp.75-79.
- CHOPPIN, A. (1992): *Les manuels scolaires: histoire et actualité*. Paris, Hachette.
- COUNCIL OF EUROPE (1992): *History and social studies: methodologies of textbook analysis*. Amsterdam, Swets-Zeitlinger.
- GALUPEAU, Y. (1993): "Les manuels par l'image: pour une approche sérielle des contenus" en *Histoire de l'éducation*, nº 58, 1993.
- INSULA BARATARIA (1995): *Ciencias Sociales. 4º Curso*. Madrid, Akal.
- JOHNSON, E. B. (1996): *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona, Pomares-Corredor.
- LOCKE, R. (1997): *La ciencia como escritura*. Madrid, Cátedra-Universitat de València, col. Fronesis.
- LÓPEZ FACAL, R. (1997): "Libros de texto: sin novedad" en *Con-ciencia Social*, 1, pp. 51-76.
- MAINER, J. (1995): "¿Nuevos libros para reformar la enseñanza? Apuntes sobre los textos escolares de ciencias sociales para la secundaria obligatoria" en *Iber*, nº 4, pp. 87-103.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1992): "¿Cómo analizar los materiales" en *Cuadernos de Pedagogía*, 203, pp.14-18.
- MARTÍNEZ VALCÁRCEL, N. et al (2006): "Los profesores de historia y la enseñanza de la historia de España. Una investigación a partir de los recuerdos de los alumnos": *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, 2006, pp.55-71.
- MERCHÁN IGLESIAS, F.J. (2005): *Enseñanza, examen y control: profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona, Octaedro-EUB.
- PINGEL, F. (1999): *Unesco guidebook on Textbook research and Textbook revision*. Hannover, Hahnsche Buchhandlung.
- RÜSEN, J. (1997): "El libro de texto ideal: reflexiones en torno a los medios para guiar las clases de historia": *Iber*, nº 12, pp.79-93 (el original alemán es de 1992).
- SELANDER, S. (1990): "Análisis de textos pedagógicos. Hacia un nuevo enfoque de la investigación educativa" en *Revista de Educación*, nº 293, pp.345- 356.
- (1995): "Pedagogic texts- Educational media" en *Internationale Schulbuchforschung*, nº 1, pp. 9-24.
- SEGURA, Antoni (coord.) (2001): *Els llibres d'història, l'ensenyament de la història i altres històries*. Barcelona, Fundació Bofill.
- VALLS, R. (1995): "Las imágenes en los manuales escolares españoles de historia, ¿ilustraciones o documentos?" *Iber*, nº 4, pp.105-119.
- WEINBRENNER, P. (1992): "Methodologies of textbook. Analysis used to date" en COUNCIL OF EUROPE (1992): *History and social studies: methodologies of textbook analysis*. Amsterdam, Swets-Zeitlinger, pp.21-34.

LA DISCIPLINA CIENTÍFICA COMO FUENTE DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR EN CIENCIAS SOCIALES. DEL SABER CIENTÍFICO AL SABER PROFESIONALIZADO EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DEL ARTE

Rosa M^a ÁVILA
rmavila@us.es

Universidad de Sevilla

INTRODUCCION

La disciplina científica como fuente del conocimiento escolar y, por ello, del conocimiento profesional deseable, ha tenido y tiene un papel de indiscutible dentro del entramado de referentes de ambos conocimientos. Así, conocer la materia a enseñar tiene que ver con todo cuanto se aprende en la escuela además de servir para interpretar la realidad que nos rodea de forma rigurosa. Para que esto ocurra, los profesores implicados en su enseñanza tienen que saber reformular el conocimiento científico de las disciplinas, en este caso, de Ciencias Sociales para convertirla en un contenido profesionalizado de las mismas. A través de un ejemplo concreto, la Historia del Arte, se describe dicho proceso de reformulación del contenido disciplinar histórico-artístico, proyectado en distintos niveles de concreción en el desarrollo profesional, concebido como un sistema de ideas en evolución, de los profesores de Ciencias Sociales cuando enseñan Historia del Arte. Una hipótesis de progresión para cuya formulación los profesores implicados necesitan adquirir una serie de competencias que exponemos en el último apartado de este trabajo en el que además recopilamos todo cuanto hemos defendido a lo largo de él.

LA DISCIPLINA CIENTÍFICA COMO FUENTE DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR

En el ámbito educativo si hay una idea asumida tanto por los profesores como por los investigadores, por los alumnos y, en general, por toda la sociedad, es que para enseñar algo hay que conocerlo. De hecho, si preguntásemos a cualquier persona qué es lo que debe saber o conocer un profesor, una de las posibles respuestas que con seguridad nos darían es que debe dominar los contenidos que enseñan (PORLÁN y RIVERO,

1998). Por ello, conocer el contenido y, concretamente, el contenido disciplinar es una de las actividades claves en la formación del profesorado, constituyéndose en uno de los referentes del conocimiento escolar y del conocimiento profesional deseable de los profesores, en general, y de Ciencias Sociales, en particular.

De hecho, la mayoría de los debates generados en torno al conocimiento escolar se han centrado en la idea de que conocimiento escolar es igual a conocimiento científico-disciplinar (GARCÍA PÉREZ, 2003). Así, por ejemplo, en una enseñanza tradicional de las ciencias sociales este conocimiento gira en torno a los contenidos disciplinares exclusivamente, obviando el conocimiento cotidiano. Esta práctica se puede extrapolar también a otros modelos de enseñanza como puede ser el modelo espontaneista y, más concretamente el modelo tecnológico que considera el conocimiento cotidiano (denominado “error conceptual”, “ideas previas”, etc.) un componente a reemplazar por el conocimiento científico como referente único del conocimiento escolar. Como sostiene este autor, la relevancia del conocimiento científico disciplinar no tiene por qué ser considerada como perjudicial para el conocimiento escolar, todo lo contrario. Desde una visión constructivista, compleja y sistémica del conocimiento escolar propiamente dicho, en la que nos situamos, este conocimiento científico disciplinar adquiere una relevancia particular cuando se trata de un conocimiento que aporta una visión más compleja de la realidad y que puede orientar a una visión más adecuada del mundo. Teniendo esto en cuenta, el papel de este conocimiento es fundamental para construir conocimiento escolar deseable, sobre todo si se reconsidera el sentido hegemónico y excluyente que ha tenido y se le atribuye otro papel diferente en el conjunto de referentes del conocimiento escolar, como hemos dicho anteriormente. Esta posición podría permitir a los alumnos traspasar los márgenes de las disciplinas científicas para abordar, tratar y dar soluciones a los problemas sociales relevantes, sin dejar de recuperar, y reconstruir, el conocimiento científico como una herramienta para entender el mundo y transformarlo. (GRUPO INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA, 1991).

De acuerdo con este grupo, sería necesaria una reelaboración compleja del conocimiento escolar, con una diversidad de referentes, fundamentales: *el conocimiento meta-disciplinar* o cosmovisión que sirve de referente básico, *la problemática socioambiental*, o para qué enseñar, *el conocimiento socialmente organizado*, científico, tecnológico y de otros campos, y *el conocimiento cotidiano*, presente en el medio social y en las ideas de los alumnos. Dentro de las fuentes referenciales del conocimiento escolar, cada una de ellas se plantea con una reelaboración propia, sin olvidar que todas ellas son referentes básicos en la formulación, organización y secuenciación de propuestas de conocimiento escolar de cualquier tipo. En lo que sigue, trabajaremos el conocimiento disciplinar, como una de las fuentes del conocimiento escolar, y sobre todo como componente del conocimiento profesional deseable.

DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR AL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DESEABLE

La incorporación de un enfoque complejo y sistémico del conocimiento y de una perspectiva integradora del saber escolar, lleva consigo la propuesta de un conocimiento escolar que permita una mejor articulación de los saberes “disciplinares” con el conocimiento común. Es por ello que la escuela, y por tanto, los profesores que trabajan en ella, deben incorporar la idea de evolución del conocimiento, acercándose al carácter

histórico de la construcción del saber, como elaboración y producto social. Para ello, se debe tener presente no sólo la relación existente entre el conocimiento cotidiano y el científico, sino también sus puntos comunes, como es el proceso constructivo y la evolución de las ideas, para una mejor comprensión del conocimiento escolar y profesional.

La puesta en valor de lo teórico ante la práctica educativa, predominantemente empírica, lleva consigo un cambio en los esquemas del profesor y en su acción. Esto supone la superación del rechazo hacia una teoría didáctica en la formación del profesorado, y, un cambio actitudinal como admitir que la intervención didáctica en todos los componentes de su saber profesional puede tener el carácter de una investigación mediante la cual reformula su plan de actuación a partir de la reflexión sobre la dinámica del aula. Por tanto, de acuerdo con el Grupo Investigación en la Escuela, si el objetivo último de la investigación educativa es incidir en la transformación cualitativa de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sería necesario establecer una estrecha vinculación con los procesos de experimentación curricular y las actividades de formación del profesorado, planteando una tensión permanente entre la visión científica y la visión práctica de los problemas educativos. Es decir, ha de plantearse una nueva manera de entender la profesionalidad de los profesores. Todo esto implica trabajar un conocimiento profesional deseable orientativo en la medida que permita un proceso de aproximación gradual al mismo, a partir de las diversas situaciones iniciales.

Caracterizar el conocimiento profesional deseable para mejorar la práctica docente y las transformaciones de la escuela es prioritario en la formación de profesores, en nuestro caso, de Ciencias Sociales. De tal manera esto es así que durante muchos años, en el ámbito de la investigación educativa, la preocupación por la caracterización del conocimiento profesional ha sido una preocupación constante. Como señala MARCELO (1993), esta línea de investigación aparece en los años sesenta, basada en el paradigma *proceso-producto*, y en la que se intentaba establecer relaciones entre el conocimiento del profesor y el rendimiento de los alumnos, se han desarrollado innumerables estudios centrados en el papel desempeñado por el profesor en la enseñanza, con la intención de aportar datos que permitan una mejor comprensión de su conocimiento como agente del proceso de enseñanza y aprendizaje. El conocimiento teórico acumulado (Teoría) y el contenido derivado de la práctica de los profesores que se ha ido formando a lo largo de su experiencia profesional (Práctica) ha hecho que la caracterización de su conocimiento profesional tome relevancia con la finalidad de construir un conocimiento profesional y escolar deseable como dos caras de una misma moneda.

La relación teoría-práctica ha marcado, en principio, dos tipos de conocimientos. Por una parte, el conocimiento de la teoría, aprendido en el contexto académico, que tiende a ser declarativo, abstracto y conceptual; un conocimiento general e independiente del contexto escolar, que suele ser transmitido a través de los libros de texto. Por otra parte, el conocimiento derivado de la práctica, que procede de situaciones concretas, siendo por lo tanto, más contextualizado; un conocimiento que tiende a ser procedimental y pragmático (LEINHARDT et al. 1995). Todo ello ha generado un conocimiento práctico complejo que necesita de estrategias cognitivas y procedimentales para ser analizado y, por tanto caracterizado, con la finalidad de establecer propuestas de intervención que mejore la práctica docente de los profesores.

Con el propósito de contribuir a la solución de la problemática teórico-práctica mencionada, las Didácticas específicas adquieren la dimensión de disciplinas de formación

del profesorado. En ellas nos trasladamos a un mundo de significados porque lo que importa es lo que el realmente el profesor tiene que enseñar o está enseñando, el contexto en el que se produce y lo que realmente el alumno aprende (PÉREZ GÓMEZ, 1993; PAGÉS, 1997). Esto es así porque partimos de la idea de que la tarea propia del profesor es la de enseñar, y que enseñar lleva consigo una cierta manera de concebir el conocimiento científico y su estatus epistemológico. Significa, así mismo, un modo de concebir el conocimiento cotidiano, el escolar, el saber del alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la función social de la educación obligatoria, etc. Son, en definitiva, aspectos que influyen significativamente en la selección de contenidos y en los procesos que facilitan o no la construcción de significados en el aula.

En el campo de la investigación didáctica existen diversas conceptualizaciones sobre los componentes del conocimiento profesional, siendo el conocimiento de la materia y el conocimiento didáctico de contenido, entre otros, los elementos prioritarios en cada una de las propuestas. Y es que el conocimiento del contenido es tan importante que representa el dominio de los contenidos disciplinares. Contenidos que tienen una influencia directa sobre el qué y para qué enseñar y cómo se enseña. Para lo cual, dicho conocimiento debe estar conformado desde una perspectiva diferente que permita a los profesores determinar criterios de selección y organización de qué y el cómo (MARCELLO, opus cit.). De lo dicho hasta aquí, podemos señalar que el conocimiento didáctico del contenido implica una comprensión de lo que significa la enseñanza del tópico en particular, así como de los principios, formas y modos didácticos de representación.

Este conocimiento se construye con y sobre el conocimiento de la materia, reorganizado y transformado teniendo en cuenta los alumnos, el contexto y el currículo, para lo cual la transformación del conocimiento disciplinar es fruto de un largo proceso llevado a cabo por profesores veteranos que disponen a menudo de modelos altamente elaborados para enseñar su materia, incluyendo una comprensión de lo que significa la enseñanza de un tópico en particular y de los principios, técnicas y modos de representar y formular didácticamente la materia (WILSON, SHULMAN y RICHERT 1987; GUDMUNDSDOTTIR, 1990; GROSSMAN, 1990). Esta manera de ver los contenidos es semejante a la que se plantea desde las didácticas específicas, ya que todas ellas unen el contenido científico y el conocimiento pedagógico en la enseñanza de un determinado tópico o problema (BENEJAM, 1993). En este sentido, como recoge BOLIVAR (2005), los profesores necesitan ser conscientes del proceso que deben emprender para hacer que el conocimiento del contenido sea asequible para los alumnos y así comiencen a redefinir su conocimiento sobre la materia y, por tanto, a construir su conocimiento didáctico.

En relación también con la disciplina, desde el Proyecto IRES, se enfatiza la idea de que uno de los componentes del conocimiento profesional deseable es *el conocimiento profesionalizado del contenido y/o el conocimiento profesionalizado de las disciplinas* que supone una serie de saberes referidos a todas las disciplinas, que aportan significados relevantes para el conocimiento profesional y las diferentes variables de los procesos de enseñanza –aprendizaje, cuyo grado y tipo de organización se corresponde con la lógica interna de cada una de ellas. En palabras de MARTÍN DEL POZO (1994), el conocimiento profesionalizado del contenido, es un conocimiento del objeto de estudio que se incluye en el currículo escolar, basado en una formación sobre las disciplinas y no en las disciplinas. Teniendo esto en cuenta, en lo que sigue, pasamos a justificar la importancia de la materia a los procesos de enseñanza –aprendizaje, para después exponer un ejemplo concreto desde la Historia del Arte.

EL CONOCIMIENTO DE LA MATERIA: IMPORTANCIA Y CONSECUENCIAS

De lo dicho hasta aquí, conocer la materia es de importancia básica para los profesionales de la enseñanza, porque tal y como señala BUCHMANN (1984), *“conocer algo nos permite enseñarlo; y conocer su contenido en profundidad significa estar realmente organizado y preparado para enseñarlo”*. Luego no conocer las estructuras de las disciplinas a enseñar puede conducir al profesor a representar erróneamente su contenido y la naturaleza de la disciplina. De tal manera esto es así, que el conocimiento que los profesores tienen del contenido a enseñar influye de una manera determinante en el qué y el cómo enseñar, en el tipo de preguntas e interacciones que hacen en la clase, y en la forma en que utilizan los libros de texto (CARLSEN, 1992). En este sentido se pronuncian también GROSSMAN, WILSON y SHULMAN (1989), quienes resaltan que en el contenido a enseñar se distinguen diferentes componentes entre los que sobresalen: el conocimiento sintáctico y el conocimiento sustantivo de la disciplina. De acuerdo con estas autoras, **el conocimiento sustantivo** *“incluye los marcos conceptuales de explicación de paradigmas que se emplean tanto para orientar la indagación en la disciplina como para dar sentido a los datos”*. No es sólo, por tanto, la acumulación de información factual, de conceptos y de principios generales de la materia, sino el conocimiento de marcos teóricos, tendencias y estructura interna de la disciplina en cuestión. Este conocimiento es importante en la medida en que determina lo que los profesores van a enseñar y desde qué perspectiva. Por ejemplo, en el caso de la Historia del Arte, el marco del análisis cultural, político e ideológico en el que está inserta puede determinar el para qué, el qué enseñar y el cómo hacerlo.

El conocimiento sintáctico del contenido completa al anterior y tiene que ver con el dominio por parte del profesor de *“los criterios aceptados y que se utilizan por los miembros de la comunidad científica. Son los medios por los cuales se introduce y se acepta por la comunidad científica un nuevo conocimiento”*, matiza GROSSMAN, (1990). Incluye, por tanto, el conocimiento por parte del profesor de los modelos de investigación asumidos como válidos por una comunidad de investigadores en un determinado momento. En definitiva, se trataría de un conocimiento en profundidad del objeto de estudio de la ciencia, de sus hechos, principio, leyes y teorías, así como de las relaciones entre ellas (PORLÁN y RIVERO, 1998). De tal manera que este conocimiento es de central importancia para elaborar mejores criterios en la determinación de los conceptos y relaciones básicas de la disciplina en cuestión y poder distinguir entre conceptos descriptivos (lo que corresponde a ¿qué es? o ¿qué ocurre?), conceptos explicativos (¿por qué es así? o ¿por qué ocurre de este modo?) y conceptos referidos a la explicación (para qué sirve este conocimiento? o ¿qué nos puede explicar?).

Pero es más, el conocimiento de la materia supone conocer también el conocimiento de las posibles relaciones entre los contenidos del área y los problemas socioambientales (GRUPO INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA, opus cit.). Es decir, alumnos y profesores deben saber que el conocimiento de la disciplina debe servir para resolver problemas cotidianos con cierta rigurosidad, como, en el caso del conocimiento de la Historia del Arte para conservar el patrimonio histórico-artístico. En lo que sigue trabajamos el conocimiento profesionalizado con un ejemplo disciplinar concreto, la Historia del Arte. También exponemos, de manera muy breve, las competencias profesionales que se requieren para construir este conocimiento.

EL CONOCIMIENTO PROFESIONALIZADO EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DEL ARTE

En relación con lo dicho en líneas anteriores pasamos a desarrollar un proceso de formación para profesores de Ciencias Sociales cuando enseñan Historia del Arte. Utilizamos para ello la idea de conocimiento profesional en lugar de saber profesional porque con ello hacemos referencia a la información que manejan estos profesores acerca de las complejas situaciones educativas que tienen cuando enseñan Historia del Arte. Estas informaciones son concepciones que constituyen un conocimiento tácito adquirido en la institución universitaria y cuestionado en su práctica escolar, por las dificultades que esta disciplina tiene para ser aprendida por los alumnos y que cuestiona una práctica escolar y profesional eficaz para ellos. Coincidimos, por tanto, con SHORT (1995) cuando sostiene que “para solucionar este problema, es decir, para ser unos educadores de arte efectivos, los profesores tienen que tener un conocimiento profundo de la materia. Este conocimiento tiene que ser a la vez conceptual y factual con la flexibilidad cognitiva para establecer relaciones entre ambos; además tienen que conocer estrategias para seleccionar y transformar el contenido factual y conceptual para adecuarlos a las diversas exigencias de la obra de arte”. Esto supone tener una concepción sistémica y compleja del conocimiento de la materia, lo que significa tomar conciencia de que la disciplina, en nuestro caso la Historia del Arte, se ha construido a nivel científico como un sistema de ideas en evolución que, desde una perspectiva compleja, constructivista y crítica, permite establecer una gradación del mismo desde enfoques más simplificadores, estáticos y acríticos (como los que suelen tener los profesores cuando enseñan Arte) a otros más complejos y críticos que integren los distintos enfoques y tendencias epistemológicas en una visión de la Historia del Arte, más interdisciplinar de carácter social.

La evolución de este conocimiento científico histórico-artístico se organizaría, desde el punto de vista de su desarrollo profesional, (ÁVILA, 2000), en distintos niveles de concreción, de la manera siguiente:

1. **Primer nivel de concreción**, situado, de modo general en torno al análisis de las distintas tendencias epistemológicas que han explicado las obras artísticas. Así, comenzando por la consideración de la Historia del Arte como historia de vida de los artistas, pasamos a describir aquellas tendencias que tratan de analizar la obra de arte como un producto formal, insistiendo en la percepción visual y óptica, para terminar en el análisis de aquellas tendencias que consideran la obra de arte como algo susceptible de estudiarse desde el punto de vista del contenido inmerso en el medio geográfico, social y cultural. Análisis proyectado, de forma resumida, en el siguiente cuadro (cuadro nº 1).

Cuadro nº 1. Caracterización y aportaciones básicas al conocimiento profesional deseable de las distintas tendencias epistemológicas histórico-artísticas

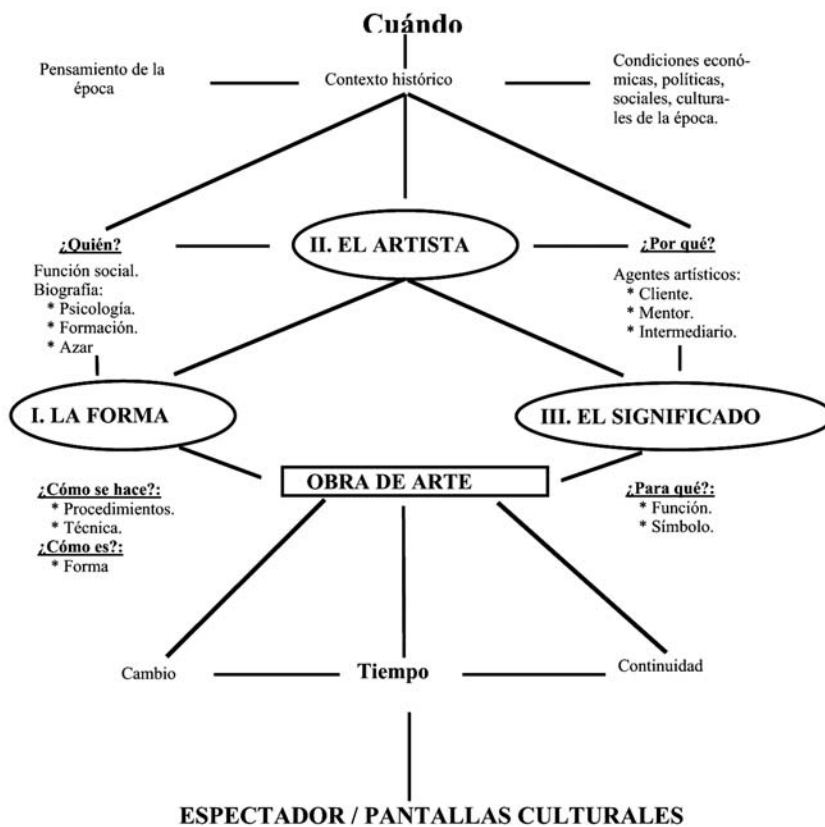
TENDENCIA EPISTEMOLÓGICA	APORTACIÓN METODOLÓGICA	PROBLEMA ASOCIADO	APORTACIONES AL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DESEABLE
1.- DE CARÁCTER BIOGRÁFICO	<p>* Análisis y valoración de las obras de un artista siguiendo el orden de su vida</p>	<p>* Excesivo valor del artista como único elemento que genera la obra de arte</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La biografía del artista como punto de partida para analizar el contexto en el que la obra fue creada
2.- LA TEORÍA DEL MEDIO	<p>* La obra de arte se estudia en su contexto dependiendo de la "generación" del artista y del mundo que le rodea</p> <ul style="list-style-type: none"> • La obra de arte está formada por materia y técnica que condiciona la forma artística, de manera que el material elegido, la técnica adoptada y la finalidad propuesta determinan el nacimiento de los estilos 	<p>* Método ecléctico que ensaya una síntesis de Historia Natural e Historia Social del Arte</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de la obra de arte desde el estudio de las generaciones mediante una datación, clasificación y catalogación rigurosa y exacta de ésta. • Análisis de la materia, técnica y forma como elementos determinantes del estilo artístico
3.- FORMALISTA	<p>*Se basa en el análisis de las formas que tipifican las obras de un artista o estilo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las formas se analizan: <ul style="list-style-type: none"> - Según su configuración externa, óptica y visual - Según sus referencias espirituales - Según cinco categorías formales: Lineal/profundo; cerrado/abierto; múltiple/unitario; claridad/ oscuridad 	<p>*Excesivo valor al lenguaje de las formas, olvidando otros elementos constitutivos de la obra de arte: artista, época, ideología</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de los elementos formales de la obra y evolución de los mismos, sin tener en cuenta el artista ni el medio en que fue creada la obra. • Lo importante es conocer el lenguaje de las formas y su cambios intrínsecos, producto de influencias espirituales y culturales de una época.
4.- ICONOGRÁFICA-ICONOLÓGICA	<ul style="list-style-type: none"> • Intenta desvelar el significado de las obras para llegar a descubrir las ideas que el artista ha querido transmitir. • Cada elemento formal y temático contiene un mensaje en función de la época en que vive el artista. • Supone la primera aproximación del fenómeno artístico total ya que supera la dualidad forma/contenido. 	<p>* Excesivo valor descriptivo de las imágenes y pérdida de la visión iconológica del arte</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Metodología estructuralista que supone un análisis primero y una síntesis después. • El arte proporciona claves interpretativas para relacionar forma y contenido a través de su análisis iconográfico-iconológico. • Visión de la obra de arte como portadora de significados

TENDENCIAS EPISTEMOLÓGICAS	APORTACIÓN METODOLÓGICA	PROBLEMA ASOCIADO	APORTACIÓN AL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DESEABLE
5.- SOCIOLOGICA	<ul style="list-style-type: none"> Lo artístico como expresión específica de individuos y grupos sociales en momentos históricos concretos. La obra de arte como documento comunicativo para su época y época posteriores. El arte como reflejo/expresión de la ideología de una clase social determinada 	<ul style="list-style-type: none"> Excesivo valor a la proyección ideológica y superestructural de la obra de arte. Pérdida de la identidad creativa del artista como agente creador de la obra 	<ul style="list-style-type: none"> Preocupación por las condiciones de creación de la obra y de sus relaciones con el mundo en el que surge: el artista y sus condiciones de trabajo, sus ideas, los encargos artísticos, la ideología de los comitentes, los precios y salarios, el contexto socioeconómico, etc.
6.- SOCIOLOGICO-ESTRUCTURALISTA	<ul style="list-style-type: none"> La obra de arte como signo que crea una nueva realidad válida por sí misma con leyes propias y específicas A través del propio lenguaje de la obra de arte se transmite la ideología dominante de la época 	<ul style="list-style-type: none"> Dificultad de interacción entre el contexto histórico con los niveles estructurales establecidos 	<ul style="list-style-type: none"> Correlación directa entre la organización interna de la obra y el "contenido" superestructural de las imágenes y las condiciones históricas. El arte transmite un modelo ajustado y operativo de la sociedad y está destinado a transformar la realidad en la que surge.
7.- SEMIÓTICA	<ul style="list-style-type: none"> La obra de arte como un todo organizado en el que todas sus partes están ligadas entre sí Esta totalidad forma una estructura o símbolo que tienen relación con todas las demás estructuras de la época. El sentido último de la obra de arte es la comunicación por medio de un lenguaje estructurado en sus diversos niveles. 	<ul style="list-style-type: none"> Excesiva valoración del signo desde la lingüística. La influencia de la gramática puede desvirtuar el mensaje histórico. 	<ul style="list-style-type: none"> Permite enfocar el análisis de una obra de arte: <ul style="list-style-type: none"> como una estructura integrada por un significante y un significado que convierte al signo en un documento y testimonio de la realidad social que le rodea Utilización de elementos gramaticales como motivadores (adjetivar el cuadro, p.e.)

2. **El segundo nivel de concreción**, llamado trama básica de referencia, recoge los grandes núcleos del conocimiento científico, las interacciones entre ellos, y las aportaciones de las diversas interpretaciones teórico-científicas que se han realizado sobre el arte. Una visión integrada, compleja y sistémica de los fenómenos histórico-artísticos concebidos como hechos sociales, según la cual cada fenómeno artístico posee un lenguaje propio dentro de la cultura visual de la época y, además, con numeroso elementos y factores externos que se convierten en vehículo de expresión del mismo.

Esta trama básica de referencia (véase figura 1) es una hipótesis de progresión que, tomando como eje organizador los metaconocimientos, establece diferentes niveles de formulación de las tramas generales de referencia, partiendo de lo más concreto perceptivo (técnicas, elementos plásticos, materia, dimensiones e imágenes), muy cercanos a los alumnos, para pasar a niveles intermedios de transición que tratan de superar el nivel simplista anterior, en donde la obra de arte aparece inmersa en un marco histórico y condicionada por los valores ideológicos y socia-

Figura 1. Trama básica de referencia del conocimiento científico histórico-artístico relativo a la Obra de Arte



les de la época en que fue creada.; y un nivel final de referencia que representa la superación de los obstáculos presentes en los niveles intermedios, interpretando la obra de arte como un vehículo de comunicación de un emisor (el artista) destinado a varios receptores, el comitente, el público y los espectadores, quienes valoran e interpretan dicha obra en función, no sólo de su bagaje intelectual y emotivo sino de la selección que constantemente hacen las sucesivas “pantallas culturales” (GOMBRICH, 1959; RAMÍREZ, 1981; POL, 1995). Esta trama básica de referencia es el punto de partida para plantear el tercer nivel de concreción del conocimiento profesionalizado que pasamos a describir.

3. **El tercer nivel de desarrollo profesional**, es un nivel de estructuración en donde se pone de manifiesto la “*transformación heurística*” (BROMME, 1988) o, para nosotros, “*transposición didáctica*” que han de sufrir los saberes para ser llevados al aula, aportando significados al conocimiento profesional y estableciendo posibles itinerarios formativos. Dicho itinerario no es la mera yuxtaposición o adición de contenidos provenientes de la trama conceptual anterior, sino que es el resultado de un proceso de interacción y transformación que tratan de responder con amplitud de miras a los problemas específicos de la profesión cuando los contenidos quieren ser llevados al aula. Aplicado a la Historia del Arte, los marcos conceptuales descritos, pueden dar lugar a diferentes niveles de formulación, del conocimiento escolar y profesional, como hipótesis de progresión, con un enunciado básico y un conjunto de enunciados intermedios y con diferente amplitud y diversidad conceptual, de la manera siguiente:

a) **Nivel de formulación 1:** Una obra de arte es un documento plástico que posee un lenguaje propio que la individualiza, utilizando un soporte, un material y unos elementos técnicos determinados.

– La naturaleza de una obra de arte está en función de la técnica artística empleada y de los materiales utilizados.

– Las referencias técnicas están vinculadas al momento histórico en que fue creada la obra. De manera que el cambio técnico de una época a otra, así como sus consecuencias, son significativas para su estudio.

– La obra de arte es un sistema de elementos formales que la individualiza a través de un lenguaje plástico. Este sistema de formas compartidas por una cultura durante un período de tiempo constituye el estilo. Los elementos plásticos son: forma, línea, color, luz, plano y volumen, espacio, composición y perspectiva.

b) **Nivel de formulación 2:** La obra de arte es un todo orgánico en el que los elementos están ligados entre sí y en interacción. Esta totalidad forma una estructura simbólica en la que subyacen la mentalidad de una época, de una clase social, de una creencia religiosa o filosófica, etc., realizada por la personalidad de un artista.

– La función y el significado de una obra de arte hace alusión al papel que cada manifestación artística ha desempeñado en la cultura en un momento determinado.

– El significado de una obra de arte se expresa tanto a través de la forma como de las imágenes.

– La verdadera función de la obra de arte es espiritual, de ahí que su auténtico significado esté en su papel cultural. Es el verdadero significado intrínseco de una obra.

- c) **Nivel de formulación 3:** Una obra de arte es una estructura compleja de relaciones artista/obra/contexto histórico en la que está condicionada por valores ideológicos, económicos y sociales de la época en que ésta se crea.
- La obra de arte es un acto de creación, cuya expresión artística está matizada por el mayor o menor grado de talento o de genialidad del artista y por su actitud hacia el ambiente o la época que le ha tocado vivir.
 - La obra de arte se halla integrada en un sistema de producción económica, de manera que no sólo está condicionada por los comitentes, sino que es además condicionante de los destinatarios, del público en general, actuando también como agente del cambio social.
 - La obra de arte representa un programa iconográfico que refleja los valores histórico e históricos-culturales de la época en que fue creada.

RECAPITULANDO: ¿QUÉ COMPETENCIAS?

Como acabamos de ver en el apartado anterior, los resultados deseados del conocimiento científico disciplinar para los profesores se desarrollan en una comprensión general de conceptos importantes y de los marcos explicativos de la disciplina histórico-artística. También se basa en el conocimiento acerca de los métodos utilizados en cada una de las tendencias epistemológicas descritas. Pero, además incluyen otro aspecto central muy poco observado en la investigación como el análisis del alcance y las limitaciones (en forma de obstáculos o dificultades) de cada uno de los enfoques y sus relaciones complejas con las prácticas académicas universitarias de cada uno de ellos. En este marco se valora especialmente la capacidad de aplicar este conocimiento a situaciones relacionadas con prácticas sociales.

Se usa, por tanto, el término conocimiento profesionalizado, para referirse a dos tipos de saberes: conocimiento de la materia y conocimiento sobre ella. Los conocimientos de la materia se refieren a conocimientos de los objetos artísticos, en tanto que los conocimientos sobre esta disciplina se refieren a conocimientos metodológicos, a las metas del proceso que son explicaciones científicas y también a los papeles complementarios que cumplen para alcanzar un conocimiento profesional deseable histórico-artístico.

Posiblemente, este tipo de conocimiento está presente en todo tipo de propuestas curriculares realizadas sobre la enseñanza de la Historia del Arte como disciplina, sin embargo, para llegar a construir un conocimiento sobre la disciplina artística, los profesores tendrían que desarrollar competencias científicas, centradas en la capacidad para describir, explicar e interpretar los objetos artísticos como fenómenos sociales susceptibles de formar ciudadanos críticos que puedan cambiar la realidad que les rodea, incidiendo sobre ella, desde un marco teórico disciplinar que le ayude a interpretar dicha realidad de la mera más rigurosa posible.

En términos generales, *estas competencias* están relacionadas con:

- El reconocimiento de problemas científicos-disciplinares a investigar.
- La aplicación del conocimiento científico histórico-artístico para explicar qué prácticas sociales producen conocimiento sobre el arte.
- La utilización de estas explicaciones para interpretar qué conocimiento de Arte produce el entorno, las actividades socio-políticas y los problemas socio-ambientales que éstas plantean.

En definitiva, estos tres tipos de competencias desarrollan en los profesores actitudes de reflexión sobre la propia práctica docente y la construcción de un desarrollo profesional deseable sobre la disciplina histórico-artística para ser llevada al aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁVILA, R.M. (2000): *Historia del Arte, enseñanza y profesores*. Sevilla. Diada, Editoras.
- BENEJAM, P. (1993): "Los contenidos de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la Formación del profesorado". En MONTERO, L. y VEZ, J.M. (Eds.): *Las Didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago de Compostela. Tórculo ediciones.
- BOLÍVAR, A. (2005): "Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas". *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2), 1-39. En <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART6.pdf>
- BROMME, R. (1988): "Conocimiento profesionales de los profesores". *Enseñanza de las Ciencias*, 6 (1), pp. 19-29.
- BUCHMANN, M. (1984): "The priory of knowledge and undertanding in teaching". En KATZ, L. & RATHS, J. (Eds.): *Advances in teacher Education*, Vol. 1. Norwood Ablex, pp. 29-50
- CARLSEN, W. (1992): "Teachers professional Knowledge and Understanding in Teaching". En *Education Leadership*, vol. 49, nº 7, pp. 4-8.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (2003): *Las ideas de los alumnos y la enseñanza del medio urbano. La relevancia educativa de las concepciones sobre la ciudad*. Sevilla: Diada.
- GOMBRICH, E. H. (1959): *Art and illusion. A study in Psychology of pictorial Representation*. Oxford. Phaidon Press Limited. (Trad. Cast. De G. FERRER: *Arte e ilusión. Estudio sobre la psicología de la representación pictórica*. Barcelona. Gustavo Gili, 1979).
- GROSSMAN, P. (1990): "Mapping the terrain: knowledge growth in taiching". En MAXMAN, H.C. y WALTBERG, H.J. (Ed.): *Effective teching: Currengt Research*. Berkeley C.A. McCutchan.
- GROSSMAN, P.; WILSON, S. & SHULMAN, L. (1989): Teachers of substance: Subject Matter knowledge for teaching. En REYNOLDS, M. (Ed.): *Knowledge base for the beginnong teacher*. New York. Pergamon Press, p. 60-72.
- GRUPO INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA (1991): Proyecto IRES. Sevilla, Diada
- GUNDMUNDSTTIR, S. (1990): *Currículo Stories: Four Case Studies of Social Studies Teaching*. London: Falmer Press.
- LEINHARDT, G. et al. (1995): Integrating profesional knolwledge: the theory of practice and the practice of theory. *Learning and Instruction*, 5, pp. 401-408
- MARCELO, C. (1992): "Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre el conocimiento didáctico del contenido". En MONTERO, L. Y VEZ, J.M.: *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago de Compostela.
- MARTÍN DEL POZO, R. (1995): *El conocimiento del cambio químico en la formación inicial del profesorado. Estudio de concepciones disciplinares y didácticas de los estudiantes de magisterio*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Sevilla

- PAGÉS, J. (1997): "La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar Ciencias Sociales". En *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla. Diada, Editoras.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1993): La interacción teoría-práctica en la formación de docentes. En MONTERO, L. y VEZ, J.M. (eds.): *Las Didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago de Compostela, Tórculo
- POL, E. (1995): Aprendizaje y enseñanza del Arte: fundamentos y propuestas. *Signos* 14, pp. 68-83
- PORLÁN, R. y RIVERO, A. (1998): *El conocimiento de los profesores*. Sevilla, Diada, Editoras.
- RAMÍREZ, J. A. (1981): *Medios de Masas e Historia del Arte*. Madrid
- SHORT, G. (1995): "Understanding domain knowledge for teaching: higher order thinking in pre-service art teacher specialists". *Studies in Art Education*, 36(3), pp. 154-169.
- SHULMAN, , L.S. (1986): "Those Who Understand: Knowledge Growth In teaching". *Educational Researcher*, 15(2), pp. 4-14
- WILSON, S.; SHULMAN, L. & RICHERT, A. (1987): "150 different ways of Knowaing: representations of Knowledge in teaching". En CALDHEREAD, J. (EDS): *Exploring teacher thiking*. London, pp. 130-145.

EL PROBLEMA DE LA TRANSPOSICIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA: ¿Y SI LA TRANSPOSICIÓN FUESE EL PROBLEMA?

Francisco RODRÍGUEZ LESTEGÁS
lestegas@lugo.usc.es

Universidad de Santiago de Compostela

INTRODUCCIÓN

Con demasiada frecuencia se piensa que entre los saberes producidos por los científicos y los enseñados por los profesores existe solamente una diferencia de grado; el conocimiento escolar deriva del saber científico a través de un proceso de simplificación, reducción, vulgarización y adaptación que respeta lo esencial de este último. Nos encontramos ante una concepción de la enseñanza academicista y transmisora, que niega la necesidad de la didáctica y que refleja una profunda ignorancia del funcionamiento de las instituciones escolares, del pensamiento de profesores y alumnos, del proceso de generación del conocimiento científico y de la historia de las disciplinas escolares. Frente a este mito, tan profundamente arraigado, es preciso pensar y teorizar la enseñanza de las ciencias sociales desde una perspectiva muy diferente, que enfatice las marcadas disparidades existentes entre el saber que la ciencia produce y el que se enseña en la escuela. Centrándonos en el caso de la enseñanza de la geografía y siguiendo a AUDIGIER (1988), señalaremos a continuación algunas de ellas.

CONOCIMIENTO GEOGRÁFICO CIENTÍFICO Y CONOCIMIENTO GEOGRÁFICO ESCOLAR, DOS SABERES MUY DIFERENTES

Por un lado, y desde el punto de vista estrictamente temporal, es fácil constatar que el conocimiento suele enseñarse en la escuela mucho después de su elaboración en el entorno científico. Una simple confrontación entre las publicaciones que recogen los resultados de las investigaciones geográficas que se desarrollan en nuestro país y los libros de texto de Geografía de mayor difusión en nuestro sistema escolar (RODRÍGUEZ LESTEGÁS, 2004) pone de evidencia el notable desfase cronológico de la enseñanza en relación con la investigación, entre otros factores por que las novedades cien-

tíficas tardan en ser incorporadas al discurso escolar en los niveles educativos anteriores a la universidad y, cuando lo logran, suelen aparecer desdibujadas en un confuso entramado en el que se mezclan las antiguas concepciones con las teorías más recientes (CAPEL y otros, 1983).

Además, tampoco existe la seguridad de que la geografía que enseñamos provenga únicamente de las diversas geografías científicas, incluso profundamente transformadas, dado que los saberes presentes en la enseñanza de la geografía ofrecen muy variadas fuentes, de las cuales la ciencia homónima es simplemente una más. En efecto, basta consultar cualquier libro de texto para averiguar que la mayoría de los documentos de trabajo proceden de informes, anuarios, prensa escrita, obras de divulgación, manifiestos de diversa índole y otras fuentes que poco o nada tienen que ver con la geografía de los expertos, y que, por lo tanto, carecen de legitimidad científica (AUDIGIER, 1997a; AUDIGIER, CRÉMIEUX y TUTIAUX-GUILLON, 1994; FERRAS, CLARY y DUFAU, 1993; KNAFOU, 1997).

De otra parte, el conocimiento científico es el producido en las instancias que configuran la comunidad científica e investigadora y, como tal, inscrito en un sistema de validación, comunicación, publicación y crítica interna y externa que le asegura el reconocimiento de “verdadero”. En cambio, el conocimiento escolar reúne aquellos saberes que, en un momento y lugar determinados, se consideran útiles para la formación de personas que, en principio, no van a ser especialistas ni productores de nuevos conocimientos en las disciplinas correspondientes. En este sentido, la contribución de la geografía, junto con la historia, reposa sobre la transmisión de una determinada interpretación del pasado y del presente que facilite la construcción y difusión de una representación común del territorio, de la forma en que ha sido ocupado y aprovechado, de los símbolos y creencias que sus habitantes comparten, con el fin de colaborar en la construcción y reproducción de una identidad colectiva, una “conciencia nacional” que coadyuve a la existencia de la propia nación (GONZÁLEZ MARZO, 2001; LÓPEZ FACAL, 2001). No olvidemos que tanto la geografía como la historia escolares nacieron en el momento de la afirmación de los estados-nación en su versión moderna y que son disciplinas al servicio de la cultura común que requiere esta forma política (AUDIGIER, 1997b).

Debemos tener en cuenta, asimismo, las distintas condiciones en las que tiene lugar la producción del conocimiento geográfico científico y el conocimiento geográfico escolar. El primero de ellos se alimenta de los problemas a los que la ciencia debe intentar responder satisfactoriamente, lo que lo convierte en un saber que se constituye a medida que se va produciendo; en cambio, el conocimiento escolar se organiza en torno a resultados, puesto que se transmite lo que ya se ha investigado, lo que se conoce con seguridad, dejando al margen aquello sobre lo que la ciencia duda o mantiene todavía bajo interrogación.

Ambos tipos de saberes también difieren en la organización del texto que los contiene. Las elaboraciones científicas se presentan a través de una gran diversidad de documentos, teniendo en cuenta sus finalidades, sus reglas y condiciones de producción, así como sus destinatarios. En un extremo se sitúan los estudios originales acerca de problemas concretos, cuyos resultados se difunden en publicaciones especializadas; en el otro hallamos las síntesis de diferente extensión y de carácter más o menos divulgativo, modalidad que muestra la mayor proximidad entre los saberes científicos y los saberes escolares, dado que este es el referente que normalmente los profesores utili-

zan. Por su parte, en el caso de los saberes enseñados suele optarse por textos cerrados y marcados con signos que indiquen claramente a los alumnos lo que es importante y, por tanto, lo que deben aprender; este tipo de discurso está organizado de acuerdo con una lógica expositiva que se considera natural y evidente: del relieve a las ciudades y a las actividades terciarias.

¿EL CONOCIMIENTO GEOGRÁFICO ESCOLAR PROCEDE DEL CONOCIMIENTO GEOGRÁFICO CIENTÍFICO?

Enunciadas las marcadas diferencias entre el conocimiento geográfico que los científicos se encargan de elaborar y la geografía escolar que los profesores se esfuerzan en enseñar, corresponde ahora fijarse en las relaciones que pueden existir entre ambos tipos de conocimiento. A este respecto, el concepto de “transposición didáctica” es uno de los modelos explicativos de tales conexiones que tuvo mayor fortuna, pero también los efectos más nocivos. CHEVALLARD (1985) fue el encargado de reconstruirlo y difundirlo, desarrollándolo en el marco de un trabajo en el que analizaba las transformaciones que experimenta el conocimiento matemático erudito hasta convertirse en los conocimientos matemáticos enseñados.

Este autor reconoce que cuando un conocimiento científico es seleccionado como un contenido que es preciso enseñar en la escuela sufre una serie de recomposiciones adaptativas, una transposición didáctica, previas a su conversión en saber enseñado. A partir de esta premisa, se nos invita a considerar la enseñanza como una transformación del “saber experto” (procedente de la investigación), en “saber a enseñar” (propuesto en los programas, instrucciones oficiales y manuales) y, finalmente, en “saber enseñado” (enunciado en cada clase). De este modo, aunque el conocimiento escolar sea necesariamente distinto del conocimiento científico, la legitimación del saber enseñado requiere su conformidad con el saber científico; sin tener en cuenta la ciencia referente, carece de sentido plantear su transposición didáctica. Como se ve, estamos ante un modelo “aplicacionista descendente”, que instrumentaliza la acción didáctica (una especie de filtro de los saberes científicos) y mantiene los saberes escolares en una situación de fuerte dependencia con respecto a aquéllos (AUDIGIER, CRÉMIEUX y TUTIAUX-GUILLON, 1994).

Por el contrario, CHERVEL (1998) entiende el conocimiento escolar como una producción cultural específica, muy diferente de otros tipos de conocimiento concurrentes en nuestra sociedad. Su finalidad esencial es proporcionar a los niños y jóvenes la “cultura escolar”, de la que se sirve la escuela para cumplir la misión que la sociedad le ha confiado, en particular transmitir a los estudiantes una determinada representación del mundo en el que viven. Lo esencial de esta creación cultural está vehiculado por las disciplinas escolares, que son construcciones particulares por medio de las cuales la escuela responde a los cometidos que le son propios; en el caso de la geografía, contribuir a la construcción de una identidad colectiva y al desarrollo de la conciencia nacional.

De este modo, y frente al modelo de la transposición didáctica, CHERVEL (1988) descarta completamente la idea de hacer descender los saberes enseñados desde la esfera del saber científico de referencia, reconociéndolos como creaciones originales de la escuela que, aun manteniendo ciertas relaciones con el saber erudito, han transformado profundamente el conocimiento científico hasta convertirlo en un saber específi-

co objeto de enseñanza, aprendizaje y evaluación, para responder así a las propias finalidades de la institución escolar. En este sentido, cada una de las disciplinas escolares tiene como función aportar un contenido instructivo que se pone al servicio del objetivo que se haya asignado a la educación y a la escuela.

Bien es cierto que el propio Chevallard ya había reconocido que, en ocasiones, los saberes incluidos en los programas escolares son verdaderas “creaciones didácticas”, derivadas de las “necesidades de la enseñanza” y totalmente desvinculadas del conocimiento científico. No obstante, el “modelo disciplinar” va más allá, al considerar que las materias que se enseñan en los centros escolares poseen su propia lógica de producción de sentido y sus propias reglas de transformación (CUESTA, 1993-94). Más que una simple suma de saberes pretendidamente científicos, las disciplinas escolares consisten en compartimentos de saberes que organizan la distribución del tiempo escolar y la relación de los alumnos con el conocimiento, asumiendo las funciones de aculturación de los estudiantes que convierten a la escuela en uno de los principales vehículos de transmisión intergeneracional (AUDIGIER, 1997b).

En el caso de la geografía, es sabido que fueron las nuevas necesidades generadas por la revolución industrial, el colonialismo y las exploraciones llevadas a cabo en el siglo XIX, la formación de sociedades geográficas, el prestigio adquirido por el enfoque positivista de la ciencia y el desarrollo de los nacionalismos de corte burgués, los factores que incidieron en el afianzamiento de los saberes geográficos como materia escolar a lo largo de los tiempos decimonónicos. El hecho de que la geografía gozase de la consideración de pieza fundamental para el conocimiento del propio país y el consiguiente adoctrinamiento de los futuros ciudadanos explica el lugar privilegiado que ocupaba en los sistemas de enseñanza básica diseñados por los ministerios de instrucción pública de los diversos países del Viejo Continente desde finales del siglo XIX (CAPEL y otros, 1983). En contrapartida, la geografía se fue convirtiendo en una instancia defensora de las conveniencias gubernamentales, sumisión que le fue recompensada con un desarrollo de la comunidad científica de los geógrafos generosamente apoyado por los gobernantes europeos.

Son estas, y no otras, las circunstancias que justifican el permanente respaldo político a una disciplina tan escasamente valorada en el ámbito científico, así como su omnipresencia en los niveles educativos anteriores a la universidad en todos los países europeos, de manera que la geografía fue una de las disciplinas escolares que más se benefició de la fuerte demanda de profesorado para impartir las clases correspondientes en un momento de rápida expansión de los efectivos escolarizados. Y fue precisamente la necesidad de formar profesores de geografía para las escuelas elementales y medias el factor esencial que condujo a la institucionalización de esta disciplina en la universidad, con la consiguiente creación de cátedras y la aparición de una comunidad científica de geógrafos.

En definitiva, la geografía ha sido una materia propia de la enseñanza primaria y secundaria antes de merecer rango universitario, una vez adquirida la consideración de un conocimiento que era preciso enseñar a los futuros profesores con el fin de que ellos lo enseñasen, a su vez, a sus alumnos. Por lo tanto, fueron las necesidades derivadas del conocimiento geográfico escolar las que impulsaron el desarrollo del saber geográfico científico, de modo que, hasta época muy reciente, era de la enseñanza, de sus necesidades y de sus programas, de donde la geografía universitaria recibía prácticamente todas sus demandas profesionales. (CAPEL, 1976, 1977, 1981; CAPEL y otros, 1985).

UN DISCURSO GEOGRÁFICO ESCOLAR FUERTEMENTE CONDICIONADO POR EL CARÁCTER MULTIPARADIGMÁTICO DE LA GEOGRAFÍA O LA FALTA DE UN REFERENTE CIENTÍFICO CONSENSUADO

Como ya se ha apuntado, Chevallard había desarrollado el modelo de la transposición didáctica a propósito de la enseñanza de las matemáticas, pero la geografía escolar constituye una disciplina muy diferente, con unas relaciones mucho más complejas con su ciencia referente. La coexistencia de diversas corrientes de pensamiento en el seno de la geografía hace que los saberes en este ámbito científico estén lejos de ofrecer redes conceptuales aceptadas unánimemente, siendo, por el contrario, objeto de enconados debates tanto de naturaleza epistemológica como política e ideológica. El progreso científico no viene determinado en este caso por una sucesión de “revoluciones” o sustituciones de un paradigma por otro, sino por la tensión entre los diversos enfoques vigentes. Por consiguiente, ante la falta de reconocimiento de una geografía “oficial”, no existe un único saber erudito, dispuesto para ser transformado en saber escolar, sino una multiplicidad de saberes de referencia que responden a problemáticas y enfoques necesariamente plurales.

Todo ello hace que la geografía escolar se presente como una acumulación de las distintas geografías que los geógrafos desarrollan o han desarrollado, y que, debidamente modificadas y reconstruidas en función de las necesidades de la enseñanza, la escuela se encarga de difundir. De acuerdo con sus concepciones acerca de la disciplina que enseña y de su propio oficio, el profesor puede escorarse hacia una u otra corriente, pero, en la práctica, el peso de la tradición y las demandas contradictorias de que es objeto le condicionan a utilizar un poco de todo. Naturalmente, los libros de texto no hacen más que aumentar esta confusión paradigmática: el desarrollo de las habilidades cartográficas se contempla tanto desde una consideración neopositivista del mapa como desde un marco constructivista, más en sintonía con los enfoques perceptivos y humanísticos de la geografía; las relaciones ser humano-medio se ajustan a la ortodoxia conceptual del posibilismo, pero los contrastes económicos y las asimetrías derivadas del intercambio desigual se explican desde una perspectiva radical acudiendo al sistema de relaciones centro-periferia; las actividades dirigidas al conocimiento del entorno próximo al alumno desde una concepción idiográfica de la geografía coexisten con el comentario de algunas matrices de conectividad a propósito del estudio del comercio y las comunicaciones entre diversas naciones o ciudades; en fin, en el estudio del poblamiento urbano caben las consideraciones posibilistas (morfología), junto a las radicales (estructura) y teóricas (red urbana).

Estas dificultades no impiden, sin embargo, que la geografía escolar constituya un texto perfectamente establecido, que el profesor expone siguiendo unas estrategias bastante parecidas en todos los casos y contando con la ayuda de medios y recursos didácticos ampliamente difundidos y compartidos. De este modo, y al margen de pequeñas diferencias entre los profesores, los saberes enseñados se muestran prácticamente equivalentes de una clase a otra, lo que confirma la existencia de una vulgata bien consolidada: la geografía de España continúa destacando la “privilegiada” situación de encrucijada natural y geopolítica de nuestro país, junto al variado mosaico de paisajes que conforman su territorio; la Península Ibérica se caracteriza por su forma compacta y maciza, con una altitud media elevada y una disposición periférica de los cinturones montañosos; la litología nos permite diferenciar entre Iberia silíceo, caliza y arcillosa;

la población española se distribuye de forma desigual en el espacio y se presenta estancada y envejecida; España, tradicionalmente país de emigración, se ha convertido en la actualidad en receptor de inmigrantes; las profundas transformaciones económicas que experimentó España a lo largo del siglo XX son las responsables del descenso del sector primario en beneficio de la industria y, sobre todo, de un intenso proceso de terciarización característico de las sociedades postindustriales; en la “España de las Autonomías” continúan existiendo importantes desequilibrios entre las comunidades autónomas y en el interior de cada una de ellas, al tiempo que la incorporación de nuestro país a la Europa comunitaria ha supuesto un fuerte impacto en todos los ámbitos.

ENTONCES, ¿CÓMO MODELIZAR LA CONSTRUCCIÓN DE LA GEOGRAFÍA ESCOLAR?

La relación entre lo que se hace en el ámbito científico y lo que se enseña en la escuela puede abordarse desde dos perspectivas de análisis: según el modelo “transpositivo”, los saberes enseñados constituyen una transformación o reelaboración de los correspondientes saberes eruditos; por el contrario, el modelo “disciplinar” considera los saberes enseñados como creaciones originales de la escuela, cuyas relaciones con el conocimiento científico homónimo, en caso de que existan, son muy remotas, al haber sido profundamente transformado para responder a los objetivos que la sociedad encomienda a la escuela. Entendámonos: es evidente que los saberes científicos constituyen una de las fuentes de lo que se enseña en la escuela, pero están muy lejos de ser la única referencia en la determinación del currículo escolar. Una simple mirada a los manuales de geografía nos permite comprobar cómo suelen acudir a las fuentes más diversas, aunque carezcan de validación científica, en busca de los conocimientos que hay que presentar a profesores y estudiantes.

Por todo ello, siendo obvio que los saberes enseñados bajo la etiqueta de geografía guardan una estrecha relación con los correspondientes saberes científicos, debe mantenerse bajo cautela la afirmación que sostiene la existencia de un itinerario que parte de los saberes científicos para conducir a los saberes enseñados (AUDIGIER, 1997a). Esto no significa negar las relaciones evidentes y necesarias entre el conocimiento científico y el conocimiento escolar, sino entender estas relaciones en su auténtica complejidad y en su dinámica. De hecho, un análisis riguroso del proceso de enseñanza-aprendizaje conduce a cuestionar seriamente la creencia habitual en una filiación directa entre los resultados y métodos validados en un determinado campo científico y los correspondientes saberes escolares. La escuela sólo puede enseñar saberes “escolarizables”, es decir, aquellos conocimientos que están de acuerdo con el funcionamiento de la cultura escolar: transmisión de una vulgata (o sea, una cultura geográfica escolar), ejercicios comunes más o menos vehiculados o sugeridos por los manuales y por las tradiciones disciplinares, competencias evaluables según las modalidades institucionales... (AUDIGIER, CRÉMIEUX y MOUSSEAU, 1993).

AUDIGIER (1992) aprovecha el ejemplo del diagrama termopluiométrico –procedimiento utilizado habitualmente en la escuela para el estudio de los climas y de los medios geográficos en general– para ilustrar cómo determinados instrumentos, que disfrutan de un aval de cientificidad, modifican sustancialmente su significación una vez que se introducen en la enseñanza. Como se sabe, el diagrama termopluiométrico es

un gráfico que agrupa las temperaturas y las precipitaciones medias mensuales correspondientes a una estación meteorológica dada. El gráfico se construye normalmente de acuerdo con la relación P (en mm) = $2T$ (en grados centígrados), lo que permite visualizar inmediatamente la distinción entre meses secos y meses húmedos. De ahí que haya sido utilizado en primera instancia por los botánicos, biogeógrafos y geógrafos físicos para representar la aridez y prever sus consecuencias en la clasificación y distribución de las formaciones vegetales sobre la superficie del globo. En cambio, en la enseñanza este diagrama se utiliza para representar gráficamente un clima, con lo cual se produce una enorme ampliación o reducción conceptual, según el sentido de la operación: combinación mensual de dos indicadores = clima; clima = medio natural; medio natural = espacio biogeográfico al que corresponde una determinada vegetación y un determinado modo de vida.

Dado que el tiempo escolar sólo permite estudiar un gráfico para cada tipo climático, resulta que los caracteres específicos propios del lugar singular en el que fueron tomados los datos son extrapolados a una región climática en su totalidad. Esta extensión-generalización espacial descarta toda posibilidad de reflexión sobre los matices, las variantes y los límites climáticos, así como sobre las operaciones de clasificación y categorización, sobre el tratamiento de la información e incluso sobre las propias nociones de clima y de medio. Además, de acuerdo con la planificación y gestión del tiempo escolar, la construcción del gráfico permite el desarrollo de secuencias de enseñanza-aprendizaje que adoptan la forma de trabajos prácticos, en cuya ejecución las tareas de los alumnos se hallan claramente especificadas y los criterios de evaluación precisamente definidos: sobre papel cuadriculado o milimetrado, el punto está o no situado en el lugar correcto, la columna está o no trazada hasta la altura justa. El funcionamiento de la lógica escolar es apabullante, y en este caso el diagrama termopluviométrico se ve alejado de los usos y significaciones que tiene en la esfera del saber experto. Aunque su origen se sitúa claramente en una elaboración científica, que le sirve de referencia y de legitimación, el trabajo escolar hace de él otra cosa.

Esta argumentación es la que lleva al propio AUDIGIER (1997c) a rechazar una didáctica de la geografía concebida como una transformación o transposición del saber científico hasta su conversión en saber escolar, lo que reduciría la didáctica a un simple apéndice del ámbito científico de partida con vistas a su transmisión en la escuela, conforme a la habitual expresión "geografía y su didáctica". Por el contrario, si la didáctica de la geografía tiene que abordar el proceso de elaboración y transmisión de un conjunto de competencias que determinan la educación geográfica de los niños y jóvenes escolarizados, el problema de la geografía escolar ya no es su conformidad con el saber científico de referencia, sino su grado de eficacia con respecto a la formación que se pretende, por lo que el concepto de disciplina escolar resulta fundamental para construir el conocimiento didáctico.

CONCLUSIÓN

Cuando un profesor dispone de un número determinado de sesiones para desarrollar la unidad "El mundo subdesarrollado" en el correspondiente nivel de la ESO, no se le ocurre tratar de enseñar una reelaboración de la investigación geográfica sobre el tema en cuestión, sino que construye un nuevo y singular objeto de enseñanza que

atienda a las finalidades que la institución escolar debe cumplir. Por lo tanto, las elucubraciones alrededor de la transposición didáctica en geografía (¿existe?, ¿no existe?, ¿cómo llevarla a cabo?) dejan de ser un tema relevante. La cuestión realmente importante es averiguar si el modelo transpositivo es útil para pensar mejor la geografía escolar. Y en este sentido, todo parece indicar que el concepto desarrollado por Chevallard, a pesar de su indudable interés y utilidad para ciertos aspectos de la reflexión didáctica, resulta claramente insuficiente en el caso de la geografía, dado que no permite modelizar las operaciones en virtud de las cuales se genera el conocimiento geográfico escolar. La acción didáctica no se reduce a una traslación abreviada y simplificada del saber disciplinar, de modo que la especulación sobre la distancia entre los saberes escolares y los saberes científicos requiere una inversión del planteamiento: en vez de partir del análisis de los saberes científicos, es preciso remontarse desde los saberes escolares hasta el proceso de su construcción e institucionalización (AUDIGIER, 1997a, 1997b, 1997c; AUDIGIER, CRÉMIEUX y TUTIAUX-GUILLON, 1994).

Aunque la historia de los contenidos escolares haya sido concebida durante demasiado tiempo como un proceso de transmisión directa de saberes construidos fuera de la escuela (JULIÁ, 2000), entender el funcionamiento de los saberes escolares exige abordarlos en su autonomía y especificidad; y, de manera particular, para comprender lo que ocurre con la enseñanza del conocimiento geográfico, el concepto de cultura escolar y la consideración disciplinar de la geografía aparecen como los pilares de un modelo más global, eficaz y potente, cuya principal aportación es proponer una construcción que aglutina los diferentes elementos integrantes de la identidad disciplinar, que a su vez constituye un componente determinante de la identidad profesional.

Aceptar que la geografía escolar no es la traducción simplificada o reelaborada de una geografía científica, sino una creación particular y original de la escuela que responde a las finalidades sociales que le son propias, es una de las condiciones básicas que pueden posibilitar una didáctica renovada de la geografía al servicio de la problematización del conocimiento y de la construcción de aprendizajes significativos, funcionales y, en suma, útiles por parte de los alumnos. Y aunque se trata de un modelo que, ciertamente, centra su reflexión en la enseñanza secundaria, en lo esencial resulta perfectamente aplicable también a la etapa de la educación primaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUDIGIER, F. (1988): «Savoirs enseignés – savoirs savants. Autour de la problématique du colloque». En: L. Marbeau y F. Audigier (eds.), *Troisième Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire, de la Géographie et des Sciences économiques et sociales. Actes du Colloque: Savoirs enseignés – Savoirs savants*. París, INRP, pp. 55-69.
- AUDIGIER, F. (1992): "Pensar la geografía escolar. Un repte per a la didàctica". *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 21, pp. 15-33.
- AUDIGIER, F. (1997a): «La Didactique de la Géographie entre innovation et connaissance de l'enseignement». En: R. Knafou (dir.), *L'état de la Géographie. Autoscopie d'une science*. París, Belin, pp. 314-323.
- AUDIGIER, F. (1997b): «Histoire et Géographie. Un modèle disciplinaire pour penser l'identité professionnelle». *Recherche et Formation*, 25, pp. 9-21.

- AUDIGIER, F. (1997c): «Problèmes, problématiques et perspectives de la didactique de la géographie». *Bulletin de l'Association de Géographes Français*, 74(3), pp. 226-233.
- AUDIGIER, F.; CREMIEUX, C. y MOUSSEAU, M.-J. (1993): «Histoire et Géographie». En: J. Colomb (dir.), *Les enseignements en Troisième et Seconde. Ruptures et continuités*. París, INRP, pp. 115-137.
- AUDIGIER, F.; CREMIEUX, C. y TUTIAUX-GUILLON, N. (1994): «La place des savoirs scientifiques dans les didactiques de l'histoire et de la géographie». *Revue Française de Pédagogie*, 106, pp. 11-23.
- CAPEL, H. (1976): «La Geografía española tras la Guerra Civil». *Geo-Crítica*, 1, pp. 5-35.
- CAPEL, H. (1977): «Institucionalización de la geografía y estrategias de la comunidad científica de los geógrafos (I)». *Geo-Crítica*, 8, pp. 5-30.
- CAPEL, H. (1981): *Filosofía y ciencia en la Geografía contemporánea. Una introducción a la Geografía*. Barcelona, Barcanova.
- CAPEL, H. y otros (1983): *Ciencia para la burguesía. Renovación pedagógica y enseñanza de la geografía en la revolución liberal española. 1814-1857*. Barcelona, Universitat de Barcelona.
- CAPEL, H. y otros (1985): *Geografía para todos. La geografía en la enseñanza española durante la segunda mitad del siglo XIX*. Barcelona, Los Libros de la Frontera.
- CHERVEL, A. (1988): «L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche». *Histoire de l'Éducation*, 38, pp. 59-119. [Trad. cast.: Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, 295, 1991, pp. 59-111].
- CHERVEL, A. (1998): *La culture scolaire. Une approche historique*. París, Belin.
- CHEVALLARD, Y. (1985): *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, La Pensée Sauvage (ed. de 1991). [Trad. cast.: *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Aique, 2000].
- CUESTA, R. (1993-94): «La Historia como profesión docente y como disciplina escolar en España». *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 12-13, pp. 449-468.
- FERRAS, R.; CLARY, M. y DUFAU, G. (1993): *Faire de la Géographie à l'école*. París, Belin.
- GONZÁLEZ MARZO, F. (2001): «El planteamiento didáctico de las Ciencias Sociales en la construcción de las identidades: exigencia científica y compromiso ético-social». En: J. Estepa, F. Frieria y R. Piñeiro (eds.), *Identidades y territorios: un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales*. Oviedo, KRK/Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 171-178.
- JULIÁ, D. (2000): «Construcción de las disciplinas escolares en Europa». En: J. Ruiz Berrio (ed.), *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes*. Madrid, Biblioteca Nueva, pp. 45-78.
- KNAFOU, R. (1997): «Introduction». En: R. Knafou (dir.), *L'état de la Géographie. Autocopie d'une science*. París, Belin, pp. 7-15.
- LÓPEZ FACAL, R. (2001): «Enseñanza de la historia y formación de la identidad nacional». En: J. Estepa, F. Frieria y R. Piñeiro (eds.), *Identidades y territorios: un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales*. Oviedo, KRK/Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 145-169.
- RODRÍGUEZ LESTEGÁS, F. (2004): «Cando construímos o coñecemento xeográfico escolar, ¿resumimos o correspondente saber científico, reelaborámolo ou producimos unha creación cultural específica?». En: AA.VV., *Investigación e innovación na*

Escola Universitaria de Formación de Profesorado de Lugo. Conmemoración dos 50 anos da actual Escola Universitaria de Formación de Profesorado de Lugo (1954-2004). Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, pp. 331-347.

O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: OS MOVIMENTOS SOCIAIS E OS MANUAIS ESCOLARES¹

Jaeme Luiz CALLAI
jcallai@unijui.edu.br

*Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul –
UNIJUI. Brasil*

A historiografia brasileira e os manuais escolares de “história do Brasil” utilizados na educação básica tem sofrido alterações significativas nas últimas décadas, particularmente no que diz respeito aos temas discutidos. Estas alterações devem-se a conjugação de uma série de fatores dentre os quais cabe destacar, entre outros, o fortalecimento da pesquisa histórica no Brasil, a superação do regime autoritário pós 64 e a emergência de novos atores sociais.

Primeiramente é importante salientar que a pesquisa histórica no Brasil sofre o impacto positivo da consolidação de um sem número de programas de pós-graduação de história. Os ensinamentos aí ministrados, a oportunidade de discussão e de intercâmbio com outros centros de pesquisa contribui para o desenvolvimento de pesquisa histórica com padrões acadêmicos cada vez mais qualificados. A par da melhoria qualitativa da pesquisa deve-se considerar o impacto positivo na formação de professores que atuam no ensino de história na educação básica.

É especialmente através da pesquisa e do ensino de pós-graduação que se renova teórica e metodologicamente a pesquisa histórica e por via de consequência o ensino de história no Brasil. Esta produção especializada progressivamente chega, muito embora com algum retardo, à rede escolar de ensino e mesmo ao público leigo e mesmo. A ocorrência deste retardo deve-se em parte ao distanciamento e equivocada distinção entre os que produzem a pesquisa, o conhecimento, e aqueles que o transmitem. Persiste neste caso um equivocado distanciamento entre o pesquisador da universidade e o professor da escola.

¹ Os manuais escolares constituem-se em importante material de apoio no desenvolvimento das atividades de ensino aprendizagem. A partir da análise de livros didáticos de história destinados ao ensino de nível médio da educação básica o Autor discute qual o espaço destinado ao estudo de movimentos sociais com forte presença na história recente do país, tais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento Indigenista e o do Movimento Negro que buscam cada romper a tradição de exclusão característica da sociedade brasileira.

No Brasil a produção historiográfica acadêmica, produzida no interior da pós-graduação se consolida já nos anos 70/80 do século passado. A revisão histórica que então se inicia sofre inicialmente o constrangimento da repressão política e da censura promovida pela ditadura militar então vigente. No início dos anos 70 era mais usual a produção de pesquisadores estrangeiros que contavam com maior liberdade para transitar pelos arquivos e por temáticas que incomodassem o status quo. A pesquisa histórica era dificultada sempre que se pretendesse enveredar por outros temas que não a tradicional história político-administrativa tão cara aos historiadores mais conservadores, mas mais difícil ainda era a disseminação destas novas discussões junto a um público mais amplo e especialmente no ambiente escolar.

É preciso que se realize a redemocratização, a anistia política, o fim da censura e a conseqüente conquista do direito de opinião para que a situação comece a mudar. Em meados dos anos 80, já sob o influxo da intensificação da luta pela redemocratização, vitórias eleitorais nas mais importantes cidades e unidades federativas (estados) do país inicia-se a discussão e a implantação de propostas de reformulação do ensino das ciências sociais e humanas, com a participação decisiva da universidade.

Muito embora a produção do conhecimento histórico atenda de um lado ao interesse, a curiosidade, a idiossincrasia do próprio pesquisador, simultaneamente responde também ao interesse de uma comunidade de iguais, de outros historiadores que chancelam, reconhecem e autorizam esse conhecimento novo. O interesse por determinado tema, a adoção de determinada perspectiva de análise e explicação pode vir a responder à necessidade instrumental de determinado grupo social. A pesquisa histórica neste caso deixa de ser um exercício desinteressado, um livre pensar acadêmico e transforma-se num conhecimento para alguém, para alguma coisa.

É precisamente este carácter instrumental que o conhecimento histórico assume que lhe garante sua institucionalidade. Este conhecimento passa a ser o conhecimento, a explicação que interessa e legitima os interesses de determinado grupo social. Apropriado pelo grupo, que nele se identifica e através dele se legitima o conhecimento histórico no dizer de FERRO(1969) assume um caráter hegemônico quando expressa o interesse das camadas dominantes de determinada sociedade. Este é um conhecimento, a história oficial é dominante, hegemônico, mas não único. Outro conhecimento histórico é possível, a partir de outros agentes sociais, articulados em focos contra-hegemônicos que buscam legitimar-se através novas perspectivas de explicação do passado.

Orwell (1984) em a Revolução dos Bichos expõe com brilhantismo e crueza como as verdades inscritas na parede do celeiro vão se modificando ao bel prazer e interesse daqueles “que são mais iguais que os outros”. Por certo numa sociedade democrática “as verdades que são inscritas na parede do celeiro” são aquelas que alcançam determinado grau de consenso, o que resulta de um processo de negociações entre interesses contrários quando não contraditórios. É assim que no próprio processo de legitimação de um determinado discurso histórico que se pretende hegemônico floresce a possibilidade da construção de um outro discurso contra-hegemônico, que aspira por certo constituir-se em hegemônico quando as condições da luta social o permitirem.

A renovação historiográfica é inerente ao desenvolvimento da pesquisa, mais que isso é sua condição necessária, novos temas, novos métodos ampliam o conhecimento do passado. O clima de liberdade política e acadêmica favorece o desenvolvimento de pesquisas que revelam a diversidade e a intensidade das lutas sociais contrariamente ao que quer fazer crer a história oficial. A revelação dos antagonismos, fa intensidade

dos conflitos sociais que caracterizam a sociedade brasileira revelados nas pesquisas acadêmicas chega às escolas? É parte da história escolar, ou este é ainda um domínio da história oficial?

A escola, uma instituição voltada para a configuração e conformação de um determinado cidadão, inicia a socialização dos indivíduos, é nela que se transmite uma bagagem mínima do patrimônio cultural herdado que a sociedade entende que deva ser preservado. A criança não vai a escola simplesmente para aprender a ler e escrever, vai também para reconhecer-se entre iguais, pertencente a uma mesma comunidade nacional. Na escola lhe é dito o que deve escrever e ler. Quem e como se estabelece o que a escola deve dizer à criança?

O exame dos manuais didáticos destinados ao ensino escolar, de crianças e jovens revela que os conteúdos propostos guardam uma admirável persistência. É ainda e sempre a velha história que se repete. Trata-se, no caso, de ensinar a História do Brasil sob a ótica da elite dominante, através de uma leitura dos acontecimentos que conforma uma determinada visão de sociedade. Esta perspectiva pode ser sucintamente caracterizada como uma história político-administrativa, do estado quando não do governo, sem conflitos e contradições, na qual a participação do povo é desconsiderada.

O Brasil, desde os tempos coloniais, caracteriza-se por uma profunda desigualdade social. Ao lado de uma minoria rica “grande proprietária de terras e de gentes”, vive uma massa de deserdados. Muito embora as transformações ocorridas no último século tenham resultado numa sociedade urbanizada, fortemente industrializada e numa agricultura moderna a população marginalizada e a desigualdade econômica e social permaneceram quando não se ampliaram. Fruto destas profundas transformações pode-se dizer que os principais focos das tensões sociais localizaram-se no campo e nas periferias urbanas.

Esta imensa população marginalizada e pobre, constituída de brancos, de negros, de indígenas e de mestiços nas últimas décadas do século XX, após o fim do regime militar tem-se organizado politicamente na defesa de seus interesses. Dessas organizações a que conta com maior força e visibilidade social e política é o Movimento dos Agricultores sem Terra – MST- cuja luta principal é a conquista de terra para plantar e viver. Ao mesmo tempo, com um viés étnico-racial, o Movimento Indigenista luta, com crescente sucesso, pela demarcação das terras indígenas que haviam sido usurpadas pela sociedade branca. Por sua vez a população negra organiza-se contra a discriminação e preconceito racial na defesa políticas de afirmação racial como, por exemplo, o estabelecimento de cotas raciais na universidade.

Muito embora grande parte das demandas propostas pelos setores acima referidos estejam contempladas na nova Constituição Federal, aprovada em 1988, sua efetividade depende em muito da permanente pressão popular organizada.

Compulsando alguns manuais didáticos de uso generalizado nas escolas do ensino básico o que é possível observar? Os conteúdos propostos referem-se às lutas destes segmentos sociais marginalizados? São eles considerados como atores históricos? Ou os manuais didáticos, muito embora toda a renovação historiográfica, continuam veiculando uma versão histórica que esconde as tensões e as lutas sociais? Quais os conteúdos da história do Brasil, propostos para o ensino de nível médio (15-17 anos)? Quais as referências às novas formas organizativas e de luta especialmente dos camponeses sem terra, de indígenas e de negros?

Foram analisados os seguintes livros de uso em escolas públicas e privadas de ensino médio, (MOTA & BRAICK:sd); (CAMPOS & MIRANDA:2005); (BARBEIRO & OUTROS:2004); (VICENTINO & DORIGO:2002); (PEDRO & LIMA:2005). São livros destinados ao ensino no nível médio e abrange tanto a história do Brasil quanto a história dita geral. Considerando que a emergência destes novos atores sociais ocorre nas décadas mais recentes a análise restringiu-se ao período da história brasileira, que é demarcado pela implantação da ditadura militar em 1964 e os tempos atuais. Este período histórico encontra-se descrito em aproximadamente 160 páginas de texto considerando-se o conjunto dos cinco livros acima citados.

O que se pode observar é:

- a) O absoluto predomínio de uma história político administrativa organizada de acordo com os sucessivos períodos governamentais. Fíéis à velha fórmula são enumerados os diversos presidentes da república e os principais acontecimentos de cada período presidencial;
- b) Os acontecimentos considerados relevantes são aqueles de natureza *política* – o jogo partidário, a luta contra a ditadura e a repressão, a constituição da nova ordem democrática, as eleições - ou de natureza *econômica* – crescimento econômico, inflação, desemprego, industrialização e modernização agrícola, ordem econômica mundial;
- c) Muito acidentalmente há referência a questões relacionada à cultura ou as artes, nestes casos o texto apresenta-se com uma diagramação diferenciada que tanto pode representar a intenção de dar ao tema especial relevo ou mais provavelmente destacar estes fatos como acessórios aos que constituem o leito privilegiado da história;
- d) As referências à participação popular, quando registradas dizem respeito à sua atuação no jogo político institucional – organização sindical e estudantil na luta contra a ditadura, a reorganização sindical, as campanhas pela anistia e por eleições diretas, constituinte, o impeachment do presidente Collor - ou na luta por melhores salários e contra as reformas neo-liberais e privatizações de empresas públicas. Esta participação popular pela natureza das questões em pauta é apresentada sempre como caudatária ou de partidos políticos ou de entidades como a Central Única dos Trabalhadores, o MST., a Igreja Católica;
- e) Apesar da intensa atuação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra –MST- encontram-se somente as seguintes referências nas obras analisadas:
(BARBEIRO & OUTROS:2005) “A morosidade da reforma agrária agravou os conflitos no campo, com invasões de propriedades promovidas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem terra (MST).” (p.467). “ A polêmica sobre a posse da terra aumentou, e o MST ganhou espaço nos meios de comunicação. Ocorriam invasões de propriedades e morte de trabalhadores” (p.468). Há neste livro ainda uma imagem de um cartaz de propaganda do MST(p.468).
(MOTA & BRAICK:sd.) “Uma das maiores batalhas enfrentadas pelo primeiro governo de FHC foi travada no campo. Vários confrontos envolveram integrantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem terra (MST) e forças policiais. Os mais violentos ocorreram em Corumbiara(RO), em 1995, e em Eldorado dos Carajás(PA), em abril de 1996, quando 19 sem-terra foram massacrados por policiais do estado. Esses episódios, principalmente o do Pará, chocaram a comunidade nacional e internacional” (p.554).

(VICENTINO & DORIGO:2002) “Em termos de organização social, tem-se destacado desde a década de 1980 a atuação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem terra (MST). Trata-se de um reflexo da grave crise fundiária do país, gerada, por sua vez, pela intensificação do processo de concentração da terra. O MST promove a ocupação de terras devolutas ou latifúndios, principalmente os improdutivos, tentando agilizar os mecanismos formais de reforma agrária, tantas vezes prometidos pelo governos.” (p.658)

(PEDRO & LIMA:2005) e de (CAMPOS & MIRANDA:2005) não apresentam nenhuma referência ao MST.

- f) O Movimento Indígena muito embora tenha conseguido importantes conquistas, entre elas merece destaque a demarcação de terras indígenas em diversas regiões do país totalizando mais de 1 milhão de quilômetros quadrados o que supera a área de países europeus como Inglaterra e França, mesmo somados, não foi encontrado nenhuma referência, em nenhum dos textos. As terras indígenas demarcadas já correspondem a mais de 11% do imenso território brasileiro e estes autores ignoram! Nem uma linha sequer!
- g) A luta da população negra, talvez a que se apresenta menos organizada, também não é considerada nos livros analisados muito embora a população afro-descendente seja o contingente majoritário no Brasil e tenha garantido dispositivo legal que torna manifestações de racismo crime inafiançável e a adoção de sistema de cotas no ensino superior. A população negra ou auto declarada afro descendente corresponde a aproximadamente 44% da população ou algo próximo a 80 milhões de pessoas e as únicas referências dizem respeito a participação dos negros na música ou no futebol. A sociedade real, com seus conflitos, permanece excluída.

O que justifica o descaso dos autores para com questões de tamanha relevância? O fato dos manuais escolares não contemplarem adequadamente a crescente intensificação da participação social e política de grupos subalternos de expressão como os camponeses rurais, os indígenas e os negros revela a persistência de uma atitude preconceituosa, mesmo entre intelectuais bem-pensantes, e da roupagem formalmente renovada com que são apresentados os novos livros. Os excluídos, marginalizados socialmente, continuam marginalizados ou excluídos dos livros didáticos. Quando o Ministério da Educação procede ao exame e avaliação dos manuais didáticos que passarão a compor o catálogo para distribuição gratuita na escolas públicas há o cuidado de excluir livros que apresentem erros factuais, ou manifestações de preconceito de cor, sexo ou outros. A análise dos especialistas não em atentado para o significado dos silêncios, das omissões da história. O que não é dito ou está interdito ou é intencionalmente escondido.

Muito embora os Parâmetros Curriculares Nacionais de História para o Ensino Médio (BRASIL.Ministério da Educação: p.43-52) proponham “O estudo de novos temas, considerando a pluralidade de sujeitos em seus confrontos, alterando concepções calcadas apenas nos “grandes eventos” (.....)contribuindo substantivamente para a construção dos laços de **identidade** e consolidar a formação da **cidadania**. (...) A partir de problemáticas contemporâneas, que envolvem a constituição da cidadania, pode-se selecionar conteúdos significativos que possam responder às problemáticas contundentes vividas pela nossa sociedade, tais como as discriminações étnicas e culturais, a pobreza e o analfabetismo” os autores não conseguem livrar-se do peso da tradição. A pesquisa histórica se renova, mas o saber escolar proposto pelos manuais de história

persiste num discurso que dificulta o desenvolvimento da cidadania ao reiterar o papel da formas políticas tradicionais.

Surpreende a resistência, a dificuldade do manual escolar de história adequar-se aos avanços da pesquisa e em especial à dinâmica social de uma sociedade conflituosa como o Brasil. Reconquistada a democracia a escola é chamada a contribuir no desenvolvimento da cidadania, neste trabalho as ciências humanas e entre ela a historia constituem-se campo privilegiado para a discussão e formação uma mentalidade democrática, responsável e plural. Tal desafio exige materiais didáticos mais adequados. Mas não só novos materiais, é necessário também discutir a própria organização curricular do ensino básico, dos programas de ensino das ciências sociais e humanas com a recusa de um modelo reprodutivista de educação, que visualiza a educação escolar como uma instituição simplesmente transmissora de um saber produzido na academia.

O estudo dos manuais escolares de história postos à disposição das escolas precisa incorporar a contribuição dos novos atores sociais que no presente estão construindo uma sociedade que se quer mais justa e democrática. São estes novos atores que forçam sua presença no cenário histórico, que estão tornando efetivas as palavras do poeta que dizia “quem sabe faz a hora não espera acontecer...”. Estes novos atores definitivamente precisam ser “recebidos” na escola básica. Mais uma vez é preciso dizer com o poeta “... quem sabe faz a hora, não espera acontecer...”. Mas infelizmente os manuais escolares continuam surdos ao clamor da cidadania

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBEIRO, H.; CANTELE, B.R. & SCHNEEBERGER, C.A. (2004) *História*. São Paulo:Scipione.
- BRASIL. Ministério da Educação (1999) *Parâmetros Curriculares Nacionais, Ensino Médio*. Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília:MEC/Secretaria de Educação Média e Tecnológica.
- CAMPOS, F. de & MIRABDA, R.G. (2005) *A escrita da história*. São Paulo: Escala Educacional.
- FERRO, M. (1969) *A história vigiada*. São Paulo: Martins Fontes.
- MOTA, M.B. & BRAICK, P.R. *História das cavernas ao Terceiro Milênio*. 2.ed. São Paulo: Moderna, sd.
- ORWELL, G. (1984) *A revolução dos bichos*. São Paulo: Cia. Editora Nacional.
- PEDRO, A. & LIMA, L.DE S (2005) *História da civilização ocidental*. 2.ed. São Paulo: FTD, 2005
- VICENTINO, C. & DORIGO, G. (2002) *História para o ensino médio*. São Paulo, Scipione.

O ESPAÇO PÚBLICO E O MUNDO DO TRABALHO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA¹

Helena Copetti CALLAI
helenac@unijui.edu.br

Universidade de Ijuí – UNIJUI. Brasil

INTRODUÇÃO

Num contexto de profundas transformações nos processos de organização econômica e social e de rápida veiculação da informação é adequado que se possa perceber o que é permanente e o que é transitório. A informação é cada vez mais veloz e está disponibilizando em maior quantidade tudo que acontece em qualquer lugar do mundo. As dimensões de espaço e tempo alteram-se neste movimento, expressando-se através das redes que tanto podem ser materializadas sob a forma de edificações, quanto podem ser virtuais. Por exemplo, é o caso do dinheiro “*que não dorme*”, ele circula pelo mundo ocupando as 24 horas do dia, de todos os dias. Qualquer fato que aconteça em qualquer lugar do mundo pode tornar-se presente na vida de todas as pessoas. Pode afetar, concretamente ou simplesmente pela informação. Algumas pessoas são atingidas por seu efetivo desenvolvimento e outras são atingidas de forma passiva.

A tecnologia comanda as inovações e a estrutura de novas relações entre as pessoas, entre os variados grupos e também entre as nações. Estruturam-se inclusive novas regionalidades espaciais, em que as regiões não mais se constituem apenas pela contigüidade territorial, mas pelos interesses, interligando áreas descontínuas, unindo pessoas distantes fisicamente e se sobrepondo a laços étnicos e culturais. A partir das redes, a intensidade e o tipo de fluxos passam a ser estruturados e assumem intensidades variadas dependendo do tipo de interesses envolvidos.

¹ Este texto discute a articulação teoria - prática como um desafio para o ensino de Geografia, no caso da formação docente, donde decorrem questões a respeito de qual o ensino, o que e como ensinar. É o relato uma experiência curricular do curso de geografia-formação de professores, que busca integrar o mundo do trabalho na formação docente. Discute a formação do professor em sua inserção no mundo do trabalho, a possibilidade de teorização das práticas pedagógicas e a construção da identidade e pertencimento na constituição de sua cidadania.

O ENSINO DA GEOGRAFIA DIANTE DOS NOVOS DESAFIOS

Este novo panorama do mundo constitui os cenários onde vivemos e trabalhamos. E é ao mesmo tempo para nós professores de Geografia o conteúdo de nossa disciplina escolar. Portanto, compreender estes cenários significa para o professor de geografia além de situar-se no mundo reconhecendo a sua identidade e pertencimento, conseguir compreender os fenômenos que estão acontecendo e as formas como eles se concretizam nos espaços. Este espaço que vai sendo produzido é o resultado das ações humanas, das relações sociais, da forma de entendimento do que vai sendo vivido.

O conhecimento do professor é o resultado do que ele vivencia no cotidiano de sua vida, que poderíamos chamar de senso-comum, e de verdades construídas pela humanidade. Da interlocução de um conhecimento com outro resultam os saberes do professor, que tem a ver com a sua própria prática.

Neste quadro a cultura hegemônica tende a se constituir como única e se estabelecer em todos os lugares e, sobretudo envolvendo a todos. Dependendo do tipo de organização/ estruturação cada lugar responde a sua maneira a estes fluxos. Importa aí a força do lugar, que depende do tipo de relações que existem entre as pessoas e as instituições, assim como o grau de coesão interna. Se considerarmos, “que não há um tempo global, único, mas apenas um relógio mundial, também não há um espaço global, mas apenas, espaços de globalização, espaços mundializados reunidos por redes”. (SANTOS, 1996: 268)

O desafio de compreender esta lógica se coloca para o professor de geografia como fundamental, pois é imprescindível superar a idéia de espaço absoluto para compreender a relatividade do espaço que inserido no contexto mundial não é apenas um lugar neutro. Mas é um lugar que tem história, que tem vida. E esta vida é a das pessoas que ali estão submetidas às regras que são impostas de fora, mas também entrelaçadas com a força do lugar. Esta força é medida e expressa pela forma como estão organizadas as pessoas. Entende-se que cada lugar tem a partir de suas características, que lhe imprimem a identidade, formas diversas de encarar os problemas que enfrentam. A força do lugar está na capacidade do poder político e da organização social da população, e aos docentes cabe entender a capacidade de cada um, seja o professor, sejam seus alunos, de serem protagonistas da sua história e da construção do lugar em que vivem.

Se entendermos que “não existe um espaço global, mas, apenas, espaços de globalização”, (SANTOS, 1996: 271) podemos compreender o papel da cultura hegemônica e das realidades dos lugares. O professor ao compreender isto estabelece as bases do seu trabalho. Em que medida, ele tem este entendimento é o desafio que temos ao realizar o nosso trabalho de formação docente e as formas possíveis de ação na formação continuada. Mas não ficamos por aí, pois existem outros saberes que são fundamentais tanto para formação docente quanto para a sua ação. Se considerarmos os saberes específicos como o cabedal técnico necessário a disciplina que se ensina e à ciência que se estuda, existe uma outra dimensão que é a pedagógica. Partimos então que existe sempre uma dimensão pedagógica no ensino e no trato dos conteúdos específicos. Essa dimensão pedagógica está além da simples forma de transmitir ou trabalhar com esses conteúdos. Tem um significado social, que envolve os sujeitos, que dá significado ao ensino e às aprendizagens. Isso quer dizer, que vai além do saber técnico, que é fundamental e básico para o ensino e para a formação. Entendo que esse significado social é fundamental, pois afinal para que se ensinam determinados conteúdos? Para que se

quer que aprendam esses conteúdos? Nesse sentido entra o desafio de como fazer para dar conta disto. Com certeza não é simplesmente dando encaminhamentos metodológicos variados e inovadores.

Pode-se assim discutir os saberes dos professores, que advêm de dois níveis. O do conhecimento científico, resultado dos conteúdos específicos da disciplina escolar. Este é o saber erudito e codificado que faz parte das matérias na universidade – quando de sua formação inicial. Mas também faz parte do livro texto que disponibiliza as informações de forma didática, a respeito do avanço do conhecimento pela humanidade.

E existem os conhecimentos práticos que podem ser caracterizados como aqueles resultantes da ação do exercício profissional (muitos professores de escola básica estão ainda fazendo a sua graduação que é a formação inicial). Estes conhecimentos práticos se expressam tanto na capacidade de executar determinadas habilidades adequadas ao exercício profissional, como ao conhecimento de senso-comum. Em resumo é o conhecimento que resulta da ação e que desencadeia as competências para a ação docente, no que se refere tanto aos saberes específicos, quanto aos pedagógicos.

Os saberes que os professores possuem não foram necessariamente construídos e organizados deliberadamente. Pode-se dizer que são os conhecimentos advindos do mundo da vida, organizados enquanto vivem. Alguns sistematizados nos cursos, que juntamente com aquilo que se denominou anteriormente de senso-comum e mais as exigências cotidianas da prática fazem a constituição dos seus saberes.

Uma experiência realizada no curso de Geografia em que atuo – Unijui - permitiu observar como pode acontecer na prática a constituição dos saberes do futuro professor. Tendo por ponto de partida de um lado, o entendimento da ciência e das questões pedagógicas intrínsecas à formação, bem como, por outro lado, das exigências postas pelo trabalho no mundo atual, ao organizar um plano curricular e mesmo ao planejar cada um dos componentes curriculares tornam-se presentes as exigências feitas pelo mundo do trabalho.

A dinamicidade das relações, a velocidade da informação e o redimensionamento dos conceitos de Tempo e Espaço são aspectos que merecem ser considerados. Estudar o espaço geográfico, questão básica e ponto de partida para definição de currículos, supõem ter claras as concepções que se adota. Por geografia se entende que é a ciência que estuda o espaço organizado pelos homens, considerando as condições que eles tem de se apropriar da natureza e o tipo de relações que os homens mantem entre si em sua vida em sociedade. Para tal torna-se necessário desenvolver raciocínios geográficos. E surgem então questões: como desenvolver um raciocínio geográfico? É possível ter um olhar espacial para interpretar os problemas da realidade que a sociedade apresenta? Como construir então esse olhar e esse raciocínio de modo que sejam ágeis e que permitam acompanhar as mudanças? Essas questões reúnem a intenção de construção da cidadania e a possível contribuição da geografia para tal. Aparecem aqui novamente a dimensão técnica e a dimensão pedagógica antes referida, na constituição dos saberes do professor.

Tendo como pressuposto teórico que este olhar geográfico tem de ser construído ao longo do processo de formação do profissional, sempre se perguntando a respeito da contribuição que a análise geográfica pode dar à interpretação da realidade, à análise das questões que envolvem a sociedade e, também, à construção de proposições para essa sociedade, pois que é fundamental pensar o futuro. A formação do profissional deve dar conta da dimensão prospectiva, pois, os acadêmicos de hoje serão profissio-

nais de amanhã e ao concluírem os seus cursos com parâmetros de hoje já estarão em atraso. Inclusive os estudantes da Educação Básica com quem os professores trabalham são jovens que vivem num mundo com muitas diferenças do que foi o nosso e o dos seus respectivos mestres.

Esse olhar geográfico, com base em uma teoria social, tem de trabalhar com um método de análise que permita ver além das experiências, que consiga buscar as explicações para a compreensão dos fenômenos. Portanto, formar esse espírito geográfico requer o emprego de métodos de ensino, metodologias e técnicas que superem a simples transmissão de informações e que se assente em alternativas para mobilizar o intelecto do aluno, fazendo com que ele se pergunte e não apenas espere respostas.

Partindo de que o espaço é a expressão (materializada) da sociedade, e que as sociedades atuais estão passando por transformações significativas pode-se depreender que estão surgindo configurações espaciais novas e diversas conforme o lugar. Para HARVEY, (1980) “desde uma perspectiva material, podemos sustentar que as concepções objetivas de tempo e espaço se criam necessariamente mediante práticas e processos materiais que servem para reproduzir a vida social... É um axioma fundamental de minha indagação que tempo e espaço não podem ser compreendidos independentemente da ação social.”

Neste sentido, ao meu entendimento, assume supremacia o espaço de fluxos que encaminha à formação de redes. (CASTELLS, 1996). Redes que se apresentam com a complexidade que envolve as relações sociais e, portanto, cheia de significados que necessariamente exigem a atenção ao local e ao global. (SANTOS, 1994,1997).

A formação dos professores de Geografia deve, portanto, levar em conta todos esses aspectos e, para além deles considerar a trajetória do conhecimento geográfico e sua popularização. A geografia que como conteúdo escolar possibilite a formação de sujeitos que compreendam o mundo em que vivem e que consigam exercer a sua cidadania.

Compreender a realidade através da Geografia significa conseguir operar com os conceitos básicos e os instrumentos adequados para fazer a investigação e exposição dos seus resultados. O desafio é como fazer isto, e no caso da formação do profissional/professor como exercitar a interligação teoria e prática. Neste contexto é que se situam no interior do plano curricular do curso de Geografia da Unijui, os **Seminários de Interação Profissional**, que conforme o documento do Projeto Político Pedagógico – Curso de Geografia: “Consiste em espaços pedagógicos de relação com o mundo do trabalho, através de situações de aprendizagem com a reflexão sobre as práticas e vivências do Profissional da Geografia, realizados a partir de observações, seminários, práticas de ensino e/ ou estágios. A inserção no mundo do trabalho significa a vivência do aluno no âmbito do trabalho específico à habilitação escolhida. Neste sentido, na licenciatura o estudante deverá ter o convívio com as escolas, com os profissionais da educação, com os alunos do ensino básico. Pode participar de projetos afins a sua área e a sua especialidade na perspectiva da formação continuada, participar de reflexões, da realização de investigações, de coleta e organização de dados, na construção de material pedagógico, na construção de metodologias, na discussão teórica que embasa o fazer geográfico. Pode desenvolver projetos dentro das escolas e também no âmbito da sociedade civil.

Essas atividades supõem a realização de planejamento do que será feito, especificando a carga horária, o local, o grupo e o que fazer. Após o desenvolvimento da atividade pratica deve ser elaborado um relatório que apresenta o que foi realizado e que

contenha a reflexão para teorização do que foi feito. A avaliação acontece de forma a ser definida com o grupo de alunos e o Colegiado de Curso, através do Coordenador do Curso ou “tutor” do aluno. Este componente curricular de Interação Profissional, desenvolvido através de seminários, tem para cada um deles definido no plano curricular, a ementa, os conceitos que devem ser considerados e uma bibliografia mínima a que o graduando deverá ter acesso.

Como docente, acompanhando todo o processo com um grupo de alunos com quem o trabalho é realizado, é possível constatar os avanços e os desafios postos ao estudante, e a formação das concepções que nortearão a sua ação profissional. Conhecer o mundo do trabalho significa de um lado verificar na prática o que acontece nas instituições em que os professores de Geografia atuam, e ter o contato com estes para ouvi-los, observá-los e procurar compreender como realizam o seu trabalho. Por outro lado significa conhecer as leis que regem estas ações e que pautam o trabalho nas instituições. E além da legislação é importante o contato com as discussões teóricas a respeito da constituição da Geografia como ciência, como conhecimento escolar, como disciplina curricular e quais as possibilidades metodológicas de investigação e de operacionalização e a sua formação profissional. Do ponto de vista pedagógico se conseguiu um grande avanço na/para a aprendizagem, uma vez que se operacionaliza a pesquisa como fundamento da aprendizagem. Após receberem no início do respectivo semestre letivo, a orientação de leituras básicas, das sugestões de atividades e dos parâmetros para a análise, os estudantes têm o decorrer do período letivo para darem conta da efetivação das ações propostas. As visitas, as observações, entrevistas, as leituras e a elaboração dos relatórios são apresentados ao final do semestre na segunda sessão do referido seminário. Neste momento são comunicados os conhecimentos adquiridos, as opiniões a respeito do que conheceram e se desencadeiam discussões muito interessantes. Durante o semestre os alunos trabalham por sua própria conta e tem a possibilidade de solicitar orientação ao professor coordenador. Tem assim início efetivo e exercício de pesquisador, sem a tutela permanente do professor orientador, tendo o acadêmico, que definir com autonomia o quê, como e quando fazer cada ação. O princípio de aprender a aprender é aqui exercitado em toda a sua potencialidade e a construção do conhecimento é singularizada no contexto de toda turma, pois os limites possíveis são vencidos individualmente, mas sempre tendo que contar com o outro, seja o colega, os professores do curso, os profissionais em exercício.

Os relatórios solicitados são apresentados a partir de roteiros pré-estabelecidos. Ao final da realização dos seis seminários cada aluno tem o seu **arquivo-memória**, com documentos da legislação específica, para o professor que atuará nas diversas redes de ensino. Além do conhecimento das leis, ele verifica “in loco” a ação destes profissionais, tendo oportunidade de conhecer o trabalho realizado, as instituições que podem ser públicas ou privadas e as discussões que existem a respeito deste mercado de trabalho. Inclusive descortinaram-se possibilidades de trabalhar na educação não-formal, com o ensino de Geografia.

Além disto, outro aspecto merece ser considerado, que é já a partir do primeiro semestre letivo do curso o ensejo de contato direto com a profissão, com os profissionais que nela atuam. Concretiza-se a possibilidade da relação prática e teoria.

Vejamos para efeitos de ilustração o que dizem alguns dos alunos que integralizaram os seis seminários:

- “É importante que o professor seja um pesquisador e faça com que seus alunos o sejam também, pois devemos deixar para traz o velho modelo fordista onde o professor ensina através da cartilha (livro-didático) e só por ela faz seu trabalho didático com perguntas e respostas prontas onde o aluno não é levado a pensar, pesquisar, questionar.” (M.)
- “Após realizar vários trabalhos sobre o ensino da Geografia com leituras de aulas, pesquisas, entrevistas e elaboração de textos onde pude perceber que geografia é uma ciência que trabalha vários assuntos e que prepara o jovem para a cidadania, levando o aluno a “aprender a aprender”, “saber fazer” e “aprender a pensar”. (D.)
- “Assim através deste trabalho senti que realmente, o professor deve ser orientador, mas não delimitando aquilo que se deve fazer, pois o meu objetivo principal era construir no aluno a capacidade de sentir que ele é agente modelador do espaço despertando nele o espírito crítico e coletivo. Porém os alunos foram além do planejado e tem como objetivo no próximo ano fazer um monitoramento das mudas distribuídas semestralmente e de estender esta idéia a todos as colegas principalmente série finais, diversificando o tipo e variedade de plantas, colocando na escola placas com dizeres educativos, através desta atividade senti que o trabalho é gratificante para o educando, trazendo a eles grandes exemplos que auxiliarão na construção da identidade e da cidadania dos alunos.” (M.)
- “É no espaço geográfico que se realizam as manifestações da natureza e as atividades humanas. Por isso, compreender a organização e as transformações sofridas por esse espaço é essencial para a formação do cidadão consciente e crítico dos problemas do mundo em que vivem. Desenvolver o espírito crítico não significa doutrinar e sim mostrar alternativas e realidades; uma geografia preocupada não com a descrição das paisagens, mas sim com a compreensão das relações sociedade-espaço”. (N.)
- “Ser cidadão pleno supõe um conhecimento do meio em que se vive, e o estudo do espaço geográfico não deve ter uma finalidade meramente acadêmica ou escolar. Deve isto sim, encontrar utilidade na vida prática, na reflexão sobre o mundo, para nele viver melhor, promovendo inclusive transformações. O papel da Geografia diante da realidade mutável do espaço mundial e também do espaço brasileiro, das perspectivas para o século XXI, do futuro do aluno com cidadão num mundo globalizado, onde o fundamental não é mais saber macetes, ter uma profissão técnica ou ser mais um militante acrítico que somente repete dogmas. O essencial hoje é aprender, aprender a pensar por conta própria e principalmente, buscar sempre coisas novas.” (M.)
- “A realização desses seis seminários nos deixou mais a vontade em relação a sala de aula e o aluno. Atuamos em experiências com professores em sala de aula e observamos práticas e entrevistamos profissionais e refletimos sobre suas ações.” (T.)
- “A interação dos alunos do curso de graduação com a comunidade escolar e geral complementou o estudo das outras disciplinas” (M.)
- “Como vimos nos trabalhos efetuados nos outros seminários que antecederam a este, a geografia passou de uma geografia tradicional, voltada para a memorização, para uma geografia crítica, onde hoje, o papel da geografia no sistema escolar é o de integrar o educando ao meio, ou seja, ajudá-lo a conhecer o mundo em que vive. Tem por objetivo auxiliar na formação de cidadãos conscientes, ativos e

dotados de opinião própria. Integrar não é acomodar. A integração supõe reflexão sobre a realidade e aspirações de mudanças com intuito de alcançar uma situação melhor. A geografia busca explicar o mundo mais claramente fazendo com que o aluno perceba as transformações que se sucedem a uma velocidade acelerada e diante da qual deve tomar decisões.” (G.)

- “Os Seminários de Interação Profissional trabalhados no decorrer do curso de Geografia complementam os assuntos abordados nas disciplinas, e ainda proporcionam ao acadêmico ter um contato mais direto com as Escolas, Associações e Entidades de Classe, as quais fazem parte do mundo dos professores de geografia ou dos geógrafos. É importante o acadêmico ter esse contato direto com a profissão, pois isto, inclusive ajuda na hora optar pelo Bacharelado ou pela Licenciatura.” (E.).
- “Todos os seminários, realizados até agora nos foram muito importantes, pois a cada etapa os acadêmicos se inseriram em uma escola ou instituição para conhecer experiências reais vividas em sala de aula, tendo um contato direto com alunos, professores e com as aulas de geografia. Através destas observações diretas pode-se perceber que os professores estão cada vez mais tentando se atualizar, para passarem aos alunos o conteúdo articulado com a realidade vivida. (M.)
- “Os Seminários de Interação Profissional tem contribuído muito na minha formação e ação como professora. Os mesmos têm esclarecido conceitos, os quais tratam sobre situações práticas de aprendizagens da Geografia e também tem proporcionado a nossa inserção junto à entidade ou instituições públicas, os quais têm por objetivo tematizar aspectos relevantes do conhecimento geográfico e refletir sobre o nosso percurso de formação e ação (modo de agir na sala de aula ao trabalhar os conteúdos, interagir como os alunos)”. (I.)
- “Hoje tenho certeza de que a minha maneira de atuar em sala de aula, mudou muito e isso deve-se, em grande parte aos conhecimentos adquiridos ao longo do curso de geografia e especificamente dos Seminários de Interação, os mesmos propiciaram-me um conhecimento muito grande sobre o que é formar um aluno um verdadeiro cidadão.” (L.)

Estes depoimentos transcritos do relatório do Seminário VI, de alguns alunos, aqui indicados apenas com a letra inicial de seu nome, expressam como consideraram parte da atividade de Inserção Profissional no curso de sua formação inicial. Deve-se ressaltar a importância de considerar a constituição dos saberes, sejam eles específicos ou pedagógicos, na formação docente.

Como professora do curso de Geografia e tendo a oportunidade de atuar na coordenação dos seminários, ressalto a significativa contribuição que eles trazem para a formação do aluno. Inteirar-se do mundo do trabalho, buscar os parâmetros para interpretar o que acontece, conhecer a legislação, as regras do mundo do trabalho e também os parâmetros da ciência é fundamental para a formação profissional, para se sentir inserido no curso. Saliento ainda como mérito a busca de aprender a construir o seu conhecimento particular, a formular opiniões embasadas em referenciais da prática e da teoria. A possibilidade de concretizar a máxima de aprender pela pesquisa rompe com o ensino tradicional, abrindo as perspectivas ao respeito pela aprendizagem de cada um, superando o exercício de o professor passar a matéria. Esta será apenas a base para a construção do conhecimento particularizado. Ao formular um problema a ser investiga-

do cada um deve buscar os recursos de que necessita para dar conta do mesmo. E isto significa ir aprendendo. Aprendendo a fazer e incorporando novos conhecimentos.

Entendo que o desafio que se coloca é como trabalhar nos cursos de formação docente a dimensão tanto, pedagógica quanto do trato dos conteúdos. Do professor são exigidos, sem dúvida nenhuma conhecimentos específicos da sua ciência/disciplina, mas deve acima de tudo ter o discernimento de como usar esses conhecimentos e como fazer para constituir os seus saberes. Parece-me que o insubstituível é ter uma fundamentação teórica segura e sólida, tanto no que trata do pedagógico quanto do específico. Esta permitirá que cada um faça as suas escolhas e que tenha clareza de por que as faz. Pensar as suas próprias práticas exige buscar nos baús da memória os saberes que foram sendo constituídos e nisso cada um deve fazer o seu caminho. O fazer pedagógico é que dá a dimensão, a cor, o significado e as qualidades, aos conhecimentos com que se trabalha. Sempre perguntar-se para que trabalhar este conteúdo, onde busca-lo e como trabalhar pode ser o caminho. Afinal a possibilidade de cada um construir a sua identidade, de compreender o seu pertencimento é o caminho para o exercício da cidadania.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CALLAI, H. C. (1999) *A formação do profissional de geografia*. Ijuí: Ed. Unijuí.
- CASTELLS, M. (1996) *La Era de la Información*. Madrid: Alianza Editorial, 3 vol.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 9394/ 1996. s.l.; FETEE-Sul. s.d. 32 p.
- HARVEY, D. (1992) *Condição Pós-Moderna*. São Paulo: Ed. Loyola.
- SANTOS, M. (1994) *Técnica Espaço Tempo-Globalização e meio técnico-científico. Informacional*. São Paulo:Hucitec.
- SANTOS, M. (1996) *A natureza do espaço: Técnica e Tempo. Razão e Emoção*. São Paulo:Hucitec.
- UNIJUÍ (2002) *Plano político pedagógico- curso de geografia*. Departamento de Ciências Sociais. Ijuí:Ed. Unijui.

RELAÇÕES DE PODER E GÊNERO¹

Ana Maria COLLING
acolling21@yahoo.com.br

*Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul.
UNIJUI.Brasil*

1. HISTÓRIA DO FEMININO

A história das mulheres é uma história recente, porque desde o século 19, quando a História se transforma em disciplina científica, o lugar da mulher dependeu das representações dos homens, que foram por muito tempo, os únicos historiadores. Na década de 60, as mulheres quiseram contar a sua história, olharam para trás e viram que não tinham história. Não existiam, eram somente uma representação do olhar masculino. Os homens a contavam. Por isso, falar do feminino é falar das representações que esconderam este feminino ao longo da história.

Os historiadores hierarquizaram a história – o masculino aparecendo sempre como superior ao feminino. A universalidade do “eles” mascarou o privilégio masculino aparecendo como uma neutralidade sexual dos sujeitos. Como contar a sua história sob este universalismo que negava a diferença entre os sexos? Como contar suas experiências se englobadas num sujeito único universal?

Os historiadores fizeram a historiografia do silêncio. A história transformou-se em relato que esqueceu as mulheres, como se, por serem destinadas à obscuridade da reprodução, inenarrável, elas estivessem fora do tempo, fora do acontecimento. Mas elas não estão sozinhas neste silêncio-profundo. Elas estão acompanhadas de todos aqueles que foram marginalizados pela história como os negros, os índios, os velhos, os homossexuais, as crianças, etc. Portanto, escrever a história das mulheres é libertar a história. Libertar a história das amarras das metanarrativas modernas, falocêntricas.

¹Trabalhar com a História das Mulheres exige que nós a entendamos como uma bem arquitetada invenção – política, social, cultural. As mulheres, e também os homens, são simplesmente um efeito de práticas discursivas e não discursivas. Portanto, reconhecer os discursos e as práticas que nomearam as mulheres, o lugar social, as tarefas, as atribuições, e também a subjetividade feminina é uma tarefa primeira. Enquanto a história não incorporar em seus relatos os dois gêneros, será uma história incompleta, escancarando as relações de poder que escondem sujeitos, sob o manto do sujeito universal.

Sempre existiu um trabalho incessante para contar as mulheres, contar a história das mulheres, numa tentativa de chegar o mais próximo possível de suas vidas no cotidiano. Carole PATEMANN (1993)² assegura que existiu um contrato sexual antes do contrato social. Este contrato definiu que as mulheres seriam confinadas no mundo privado, visto como politicamente irrelevante, e os homens atuariam no público, lugar da liberdade civil, da política e do poder por excelência. A diferença sexual se converte em uma diferença política.

A mulher foi construída com uma natureza - “a natureza feminina”. Ao delimitar o espaço privado e doméstico, a função de esposa e mãe como única alternativa digna e possível ao feminino, enclausura-se a mulher no lar, sem acesso à palavra (a palavra pública, do poder) e cria-se a representação de “anjo e rainha do lar”. Figura e lugar santificado que a mulher interpretou como uma homenagem do homem à sua companheira.

Equiparadas às crianças, as mulheres são marcadas por uma sensibilidade e uma sexualidade excessivas, pela natureza de sua constituição. Tornam-se temidas pelo seu fascínio e sua irracionalidade que em qualquer momento pode surgir, irromper. Como antídoto a este possível mal, resta o encarceramento no espaço doméstico sob a proteção masculina. As que resistem a estes preceitos ditados pela “natureza” – esposa e mãe – são acusadas de contribuir para o desmantelamento dos lares e da família. Fora do lar as mulheres são perigosas para a ordem pública. Estes limites da feminilidade, determinados pelos homens são uma maneira clara de demarcar a sua identidade.

Ocultar as mulheres da História é como se a humanidade tivesse caminhado somente com os passos masculinos. O único diferencial radical entre homens e mulheres é a capacidade de reprodução da mulher que se transforma em signo de inferioridade. Desde os gregos a maternidade tem se convertido em signo de desigualdade e menoridade³, transformando-se no real impedimento feminino ao poder, ao trabalho, à cidadania. A sociedade sempre leu a mulher a partir de seu corpo fechando-a na reprodução e na afetividade. A “natureza” - menstruação, gravidez e parto destinava as mulheres ao silêncio e à obscuridade, impossibilitando-as de outras formas de criação.

Entre os fatores que contribuíram para a chegada das mulheres na História, Michelle Perrot destaca como importantes, a crise dos grandes paradigmas como o positivismo e marxismo; a explosão da História com a Nova História (história em migalhas); e a demanda social com o movimento feminista (PERROT, 2005).

O movimento feminista é de importância fundamental em todas as conquistas do feminino. Durante muito tempo, talvez hoje ainda, muitas mulheres sentiam-se ofendidas quando chamadas de feministas. Discurso masculino poderoso e duradouro que ligava as feministas a mulheres feias, mal amadas etc. O ideal masculino, assumido por muitas mulheres, era ser feminina, meiga, doce à espera do marido provedor. Há bem

² Em sua obra *O contrato sexual*, Pateman elabora uma crítica à teoria política liberal e reinterpreta numa ótica feminista os textos de autores clássicos, como Rousseau, que teorizaram sobre o contrato social. Segundo ela o contrato sexual é o elemento fundamental para compreender a formação do patriarcado.

³ Não é de surpreender que em países desenvolvidos as mulheres não queiram mais ter filhos. A taxa de natalidade tem diminuído a cada ano, transformando-se em negativa. Vários governos tem oferecido políticas públicas diferenciadas para casais que procriem, como licença maternidade e paternidade ampliada, creches, abonos, etc.

pouco tempo, a maioria das mulheres deu-se conta de que foi este movimento o responsável pelas inúmeras conquistas femininas⁴.

2. DISCURSOS NORMATIZADORES

Filósofos, médicos, psiquiatras, padres e pedagogos desenvolveram argumentos que atingiram as mulheres. São elevadas a categoria de rainhas, de deusas, responsáveis pela sociedade; as que se recusam a cumprir seus deveres, de esposa e mãe exemplar, são ameaçadas de serem más e psicologicamente doentes. Todos estes discursos, incansavelmente repetidos, tiveram um efeito decisivo sobre as mulheres.

Quando falamos em História das Mulheres, lembramos sempre que a representação da diferença sexual deve pouco à ciência e quase tudo à política e à cultura. Diversos discursos explicaram o feminino, e conseqüentemente o masculino. Discursos poderosos que se fazem sentir ainda hoje. Os discursos de Platão a Freud, atravessaram os tempos e instituíram a definição de homem e de mulher e o papel que cabe socialmente a cada um.

* **Discurso grego** – Se recuarmos no tempo à procura da construção inicial do discurso da diferença entre homens e mulheres, chega-se ao pensamento médico/filosófico grego. Segundo este pensamento a mulher possui uma “debilidade” natural e congênita que legitima sua sujeição. Esta subordinação parecia formar parte da ordem natural das coisas. Aristóteles ao analisar a diferença entre machos e fêmeas no mundo animal, ao tomar como objeto de análise o homem e na mulher, transforma diferença em desigualdade. Segundo ele, entre outras tantas diferenças, a mulher possui um cérebro menor que o homem e como todo ser inferior, morre antes. Platão inaugura a “natureza feminina” que é apresentada como uma evidência dada. O primeiro desvio é o nascimento de uma fêmea. Para Hipócrates a matriz (útero), que circula no corpo da mulher, é a sede dos problemas, centro de doenças femininas. A mulher é uma eterna doente⁵.

* **Discurso Judaico Cristão** – A tradição cristã judaica colaborou de maneira decisiva para a inculcação da inferioridade da mulher. O relato da criação da mulher,⁶ bem como a da sua parte na tentação de Adão e sua conseqüente condenação por Deus, tem efeitos devastadores muito duradouros sobre a imagem da dignidade do feminino. No relato mítico do Éden a mulher retirou a humanidade do paraíso, por isso terá como castigo parir seus filhos com dor e ser dominada pelo marido, o que se revelará numa constante vigilância sobre seus costumes e um rigoroso confinamento doméstico. O mito da criação inaugura os espaços público e privado, a sujeição inerente ao seu próprio ser e o matrimônio e maternidade como as únicas vocações feministas. Segundo Michelle Perrot, o catolicismo recusa obstinadamente a ordenação das mulheres. Isto se explica pela história, pela idéia do pecado e da impureza feminina, pela angústia da carne, que atormenta o pensamento dos padres da Igreja. Também pela transcendência do sagrado, que passa justamente pela recusa da carne, da sexualidade e das mulheres (PERROT, 1998).

⁴ Sobre este tema, há inúmeras obras, mas destaco *A Revolução das Mulheres*. Um balanço do feminismo no Brasil. Moema Toscano e Miriam Goldenberg organizam este livro, excelente para consulta.

⁵ Sobre o tema ver Aristóteles em *De la génération des animau* e *Les parties des animaux*. Paris, Les Belles Lettres, 1957. Platão em *Diálogos: Timeu, Critias, o Segundo Alcibiades, Hipias Menor*. Belém, UPPA.GEU, 1986.

⁶ A capacidade de gerir feminina no mito da criação é capturada pelo masculino. É Adão o primeiro a “dar a luz” retirando de seu corpo o segundo ente.

* **Discurso Médico** – O discurso médico é sempre invocado para justificar o papel conferido à mulher na família ou na sociedade. A revolução científica não serviu para demonstrar a falsidade dos argumentos filosóficos religiosos sobre a inferioridade das mulheres. “Vós mulheres não são nada além de seu sexo”. E este sexo, acrescentavam os médicos, é frágil, quase sempre doente e sempre indutor de doenças. “Vós sois a doença do homem”. No século 18 o corpo da mulher se torna coisa médica por excelência. Medicina e psiquiatria unem-se nos preceitos ao feminino. O útero dá identidade à mulher, é a sede dos males e toma conta do intelecto feminino. Cria-se a histerização do corpo feminino, e novamente aparece a maternidade como única saída.

* **Discurso Psicanalítico** – A psicanálise nasce através da histeria, da doença das mulheres. O discurso de Freud empresta um caráter científico à delimitação dos papéis sexuais. O sexo feminino é definido negativamente em relação ao masculino. Mulheres são homens castrados. Pela inveja da falta de um pênis, o feminino não terá senso de justiça e sofrerá de um sentimento de inferioridade.

* **Prática Jurídica** – As leis que normatizaram a vida dos homens e das mulheres seguiram muito de perto os discursos onde o ideal masculino era o da esposa fiel, serviçal e submissa. Os argumentos que os juristas dão para justificar a inferioridade das mulheres vão desde a falta de força física até a questões relacionadas com a honra e a moral, e com uma suposta incapacidade intelectual. A inferioridade legal das mulheres teve como conseqüência uma diminuição de sua capacidade jurídica em relação aos homens. As mulheres são nomeadas e controladas de maneira praticamente igual em todo ocidente. O antigo Código Civil, que vigorou até 2002, transformou-se na bíblia da desigualdade sexual contemporânea. Paradoxalmente, o casamento ao mesmo tempo em que é o passaporte para a menoridade é o anseio e desejo das mulheres.

3. MULHERES NO MUNDO PÚBLICO

O século XIX que assistiu a entrada da mulher em vários ramos de atividade também assistiu a um intenso debate entre a compatibilidade da feminilidade com o trabalho assalariado. Os debates morais centravam-se sobre uma questão crucial: qual o impacto do trabalho nas obrigações da esposa e mãe? Que tarefas são compatíveis com a “natureza” feminina?

Ainda são apresentadas como morais, frágeis, dóceis, emotivas, amantes da paz, da estabilidade e da comodidade do lar, incapazes de tomar decisão, desprovidas da capacidade de abstração, intuitivas, crédulas, sensíveis, ternas e pudicas. Necessitam por natureza serem submissas, dirigidas e controladas por um homem. Em ambos os casos, mesmo que de maneira contraditória, o discurso simbólico remete a uma natureza feminina, morfológica, biológica e psicológica. Esta “debilidade” natural, congênita das mulheres, legitimaria sua sujeição, inclusive de seu corpo⁷.

⁷ É interessante o discurso europeu por ocasião da 1ª guerra mundial. As mulheres porque são fracas, doentes, meigas não podem trabalhar fora do lar. Precisam ficar enclausuradas sob o olhar prescritivo de seu senhor. Quando inicia a guerra, os homens foram chamados ao campo de batalha e as minas, fábricas, etc., precisavam continuar produzindo riquezas para o país. As mulheres são chamadas e desempenham o papel nas minas de carvão, indústrias bélicas, dirigem bondes, trens, etc. Quando termina a guerra os homens voltam e repetem: mulheres vocês são meigas, doces, fracas., seu físico não é compatível com serviços desta natureza. Voltem para seus lares E elas voltam. Na 2ª guerra repete-se o mesmo discurso. Mas elas já haviam tirado as anquinhas, os espartilhos e desfeito os coques dos longos cabelos.

Um novo discurso médico sobre a educação das crianças reforça a pressão em favor da mulher no lar. As novas responsabilidades que os médicos investem sobre as mulheres torna impossível qualquer trabalho fora do lar. Jornais, romances e políticos apresentam as tarefas maternas como a mais nobre das carreiras: função social que assegura o equilíbrio das famílias, a saúde os filhos, a felicidade dos indivíduos, portanto a prosperidade da nação.

Nenhuma das atividades da mulher no mundo do trabalho, eliminou a responsabilidade das mulheres pelas atividades domésticas e cuidados com os filhos. Assim como não promoveu a valorização do trabalho doméstico. Aliás, a participação das mulheres em todas as atividades só tem feito bem para a humanidade.

Quando se discutia o voto feminino no Brasil, os contrários ao sufrágio universal diziam que a saída da mulher do santuário do lar, para votar, acabaria com a família. Os jornais são incansáveis em caracterizar as futuras cidadãs como as “Evas modernas”. “A Eva quer votar” e “o voto da costela” são alguns títulos de jornais gaúchos por ocasião da edição do Código Eleitoral de 1932 que incorporava as mulheres como cidadãs políticas. A mulher conquista o voto e a família continua.

A mulher acaba internalizando a naturalidade da discriminação, tornando-se difícil para ela romper com esta imagem de desvalorização de si mesma. Ela acaba aceitando como natural sua condição de subordinada, vendo-se através dos olhos masculinos, incorporando e retransmitindo a imagem de si mesma criada pela cultura que a discrimina.

Se historicamente o feminino é entendido como subalterno e analisado fora da história, porque sua presença não é registrada, libertar a história é falar de homens e mulheres numa relação igualitária. Falar de mulheres não é somente relatar os fatos em que esteve presente, mas reconhecer o processo histórico de exclusão de sujeitos. Desconstruir a história da história feminina para reconstruí-la em bases mais reais e igualitárias.

4. QUESTÕES PARA PENSAR O FEMININO

* **Representação do feminino.** Entendendo representação como os diferentes grupos culturais e sociais são apresentados nas diferentes formas de inscrição cultural, nos discursos e nas imagens pelos quais a cultura representa o mundo social.

Virginia Woolf ao falar sobre *Profissões para Mulheres*, em um discurso de 1931, conta que a paz familiar não foi quebrada pelo arranhão de uma caneta, mas que se quisesse resenhar livros, precisaria travar uma batalha com um fantasma feminino que aparecia entre ela e o papel enquanto estava escrevendo. O fantasma era compassivo, encantador, abnegado e sacrificava-se diariamente. Era tão condescendente que nunca tinha uma idéia ou desejo próprio e a pureza era considerada sua maior beleza. Ele incomodava tanto que foi preciso matá-lo: “tive que matá-lo senão ele teria me matado. Teria arrancado o coração de meu texto.” Ele demorou a morrer, ele era o *Anjo do Lar*. É mais difícil matar um fantasma que uma realidade. Matar o *Anjo da Casa* era parte das tarefas de uma escritora. “Creio que ainda passará um longo tempo antes que uma mulher possa sentar para escrever um livro sem encontrar um fantasma para ser assassinado, uma rocha para ser golpeada” (WOOLF, 1997).

Este conto de Virginia Woolf retrata a dificuldade das mulheres em ultrapassarem as barreiras do espaço privado, marcadas em sua identidade pela força da representação.

Se os discursos estão localizados entre relações de poder que definem o que eles dizem e como dizem, quem fala pelo outro, quem o representa, controla as formas de falar do outro.

A representação produz sujeitos. Mas a para ser eficiente precisa apagar as marcas de sua construção. Deve parecer natural e sempre dado, portanto, imutável.

***Desmerecimento.** As mulheres desmerecem-se, atribuindo-se pouca importância, assumindo o discurso masculino, de que o lugar do poder no mundo político é reservado aos homens. A questão do consentimento é central no funcionamento de um sistema de poder, seja social ou sexual, devendo ser objeto de estudo a dominação masculina também como dominação simbólica, que supõe a adesão das próprias dominadas a categorias e sistemas que estabelecem a sujeição. Sem falar em “consentimento” não é possível falar em relação de gênero, pois ele inculcou-se profundamente na vida das mulheres.

A mulher internaliza a naturalidade da discriminação, tornando-se difícil para ela romper com esta imagem de desvalorização de si mesma. Ela acaba aceitando como natural sua condição de subordinada, vendo-se através dos olhos masculinos, incorporando e retransmitindo a imagem de si mesma criada pela cultura que a discrimina.

Por este motivo Pierre Bourdieu lembra que não basta ser do sexo feminino para ter uma visão da história das mulheres porque a visão feminina é uma visão colonizada, dominada que não vê a si própria. Recomenda ele que um objeto maior da história das mulheres deve ser o estudo dos discursos e das práticas que garantem que as mulheres consintam nas representações dominantes da diferença entre os sexos (BOURDIEU, 1995). Se não fosse assim, como explicar que meninos e meninas, gerados e criados em seus primeiros anos de vida por mulheres, freqüentando a escola, assistidos basicamente por mulheres e mesmo assim terem pré-conceitos quanto aos papéis e gênero?

O consentimento feminino é um produto perverso da dominação masculina. Já dizia Simone de Beauvoir – “toda a história das mulheres foi feita pelos homens e as mulheres nunca disputaram este império com eles”.

***Público e Privado.** A dicotomia entre público e privado ocupa um lugar de destaque na história das mulheres. Mais do que a separação dos sexos entre as duas esferas, a hierarquização e a valoração dotada a cada um dos espaços é objeto de estudo. Ao feminino caracterizado como natureza, emoção, amor, intuição é destinado o espaço privado; ao masculino, cultura, política, razão, justiça, poder, o espaço público. O homem público sempre foi reconhecido pela sua importância, participando das decisões de poder. Já a mulher pública, sempre foi vista como uma mulher comum que pertence a todos, não célebre, não ilustre, não investida de poder. Segundo Michelle Perrot, “a mulher pública constitui a vergonha, a parte escondida, dissimulada, noturna, um vil objeto, território de passagem, apropriado, sem individualidade própria” (PERROT, 1998). Pergunta a autora, como tornar possível uma história das mulheres se a elas foi negado até muito recentemente o acesso ao espaço público, lugar por excelência da história?

***Poder/Saber.** Michel Foucault auxilia as historiadoras na compreensão da História das mulheres, dizendo que esta história também tem sua história, e portanto pode ser mudada a cada instante. Considera o homem e a mulher como criações e conseqüências de uma determinada estrutura de poder. Os homens definem-se e constroem a mulher como o Outro, a partir deles mesmos. Foucault nos oferece algumas ferramentas úteis como: análise do poder, não como aquele que proíbe, que diz não, mas o poder que inci-

ta discursos e nomeia coisas e sujeitos. O corpo aparece como alvo privilegiado do biopoder, estratégias de resistência e técnicas de si. Foucault permite uma visão histórica do corpo, modelado pela cultura. As mulheres não tem a “vocação” única para a reprodução, que as fixava num tempo fora da história; Crítica ao universalismo e ao essencialismo. Base conceitual para o trabalho de desconstrução das palavras e das coisas. Não há objetos naturais, não há sexo fundado na natureza. Foucault permite uma visão histórica do corpo, modelado pela cultura; A análise foucaultiana dos poderes é adequada à pesquisa sobre as mulheres e às relações entre os sexos. Ela observa os micropoderes, suas ramificações, a organização dos tempos e dos espaços. Ela se ocupa não somente da repressão, mas da produção dos comportamentos; e as práticas foucaultianas da pesquisa histórica demonstram que a historicidade governa a relação entre os sexos, construção social. Ao mostrar em que contexto nascem a figura da mãe triunfante e subjugada, ou a da histórica, Michel Foucault rompe com o eterno feminino dos médicos e dos biólogos cujos discursos, nos séc. XVIII e XIX, reforçavam a sujeição das mulheres ao seu corpo e a seu sexo. Não existe o ser mulher.

***Gênero.** A história das mulheres apenas tem sentido se a analisarmos na relação ao outro sexo. Também a história dos homens é assim. Por isto a importância da categoria de gênero, que questiona os papéis sociais destinados às mulheres e aos homens. Falar em gênero em vez de falar em sexo indica que a condição das mulheres não está determinada pela natureza, pela biologia ou pelo sexo, mas é resultante de uma invenção social e política. Segundo Joan Scott:

“Por gênero me refiro ao discurso da diferença dos sexos. Ele não se relaciona simplesmente às idéias, mas também às instituições, às estruturas, as práticas cotidianas, como aos rituais, e tudo o que constitui as relações sociais. O discurso é o instrumento de entrada na ordem do mundo, mesmo não sendo anterior à organização social, é dela inseparável. Segue-se, então, que o gênero é a organização social da diferença sexual. Ele não reflete a realidade biológica primeira, mas ele constrói o sentido desta realidade. A diferença sexual não é causa originária da qual a organização social poderia derivar: ela é antes, uma estrutura social móvel que deve ser analisada nos seus diferentes contextos históricos” (SCOTT, 1998).

A história de gênero tenta introduzir na história global a dimensão da relação entre os sexos, com a certeza de que esta relação não é um fato natural, mas uma relação social construída e incessantemente remodelada.

A idéia de gênero, diferença de sexos baseada na cultura e produzida pela história, secundariamente ligada ao sexo biológico e não ditada pela natureza, tenta desconstruir o universal e mostrar a sua historicidade. São as sociedades, as civilizações que conferem sentido à diferença, portanto não há verdade na diferença entre os sexos, mais um esforço interminável para dar-lhe sentido, interpretá-la e cultivá-la.

* **Desconstrução.** Jacques Derrida desenvolveu o conceito “desconstrução”, teoria cética sobre a possibilidade do significado coerente, onde sugere que uma leitura desconstrutivista de um texto subverte o que é aparentemente significativo, ao descobrir nele contradições e conflitos. Para Derrida, a diferença dos sexos, não pertence à ordem do visível, do definível, mas do legível, da interpretação. Silviano Santiago em

um artigo intitulado *Arte Masculina*, interpretando Derrida, demonstra que o que era dado como universal pelos compêndios de filosofia nada mais era do que a confusão entre universalidade e masculinidade. Desconstruir, segundo ele, não significa negar ou anular os valores dados como universais pelo século XIX, mas mostrar aquilo que foi escondido ou recalçado pela universalidade (SANTIAGO, 1995).

***Diferença.** O pensamento feminista da diferença situa-se no campo da pós-modernidade porque sugere a multiplicidade, a heterogeneidade e a pluralidade e não mais a oposição e a exclusão binária, recorrendo portanto a autores como Nietzsche, Foucault, Deleuze e Derrida. A influência de Nietzsche parte do seu ceticismo em relação às noções de fato e de verdade, a negação das essências, a valorização da pluralidade de interpretações e a politização do discurso. As historiadoras que passaram da categoria da igualdade para a diferença sentiram a necessidade de falar de diferenças não somente entre homens e mulheres, mas também de diferenças entre as próprias mulheres, assim como usar a análise das mulheres como metáfora - metáfora dos sujeitos excluídos pelo discurso da universalidade. A diferença não é contrária à igualdade, mas à identidade. A igualdade das pessoas significa a igualdade de seus direitos civis e políticos, e não o fato de que essas pessoas sejam idênticas umas às outras por sua natureza ou mesmo por sua condição. Não é nas diferenças que reside o problema mas no modo como elas são hierarquizadas. Fruto desta hierarquia, as mulheres aparecem como inferior aos homens.

***Empoderamento.** Derivado da palavra inglesa *empowerment* que significa dar poder, habilitar, o termo tem sido usado numa perspectiva de gênero como o processo pelo qual as mulheres incrementam sua capacidade de configurar suas próprias vidas. É uma evolução na conscientização das mulheres sobre si mesmas, sobre sua posição na sociedade. O sistema de cotas reconhecidas como discriminação positiva, para corrigir séculos de desigualdade, são reconhecidas como tentativas de empoderamento das mulheres. O empoderamento deve capacitar as mulheres para assumir o poder levando em conta as relações de poder entre homem e mulher, hierarquicamente construídas.

ENFIM

A História das mulheres ao colocar no centro a questão das relações entre os sexos, revisita um conjunto de problemas - o poder, as representações, as imagens e o real, o social e o político, o pensamento simbólico, enfim a marginalização, o esquecimento de sujeitos na história do ocidente. A dificuldade de sua história deve-se inicialmente ao apagamento de seus traços, tanto públicos quanto privados. A falta de informações contrasta com a abundância dos discursos e das imagens (musas e deusas)⁸. Fazer a história das mulheres é chocar-se contra este bloco de representações que as cobre.

É o olhar que faz a história. A história somente responde as perguntas que nós formulamos.

⁸ O caso mais é o da história francesa. Olympe de Gouges, acusada de trair a natureza de seu sexo, querer ser homem ao escrever a Declaração dos Direitos da Cidadã, foi guilhotinada pelas mesmas mãos que instituíram Marianne como deusa da Liberdade, Igualdade, Fraternidade.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGACINSKI, Sylviane (1999) *Política dos Sexos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- ARISTÒTELES (1957) *Les parties des animaux*. Paris, Les Belles Lettres.
- ____ (1961) *De la génération des animaux*. Paris, Les Belles Lettres.
- BEAUVOIR, Simone (1960) *O Segundo Sexo*. São Paulo: Difusão Européia do Livro.
- BOURDIEU, Pierre (1999) *A Dominação Masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- ____ (1995) “Observações sobre a História das Mulheres”. In: *As Mulheres e a História*. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Dom Quixote.
- COLLING, Ana Maria (1997) *A resistência das mulheres à ditadura militar no Brasil*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.
- ____ (2000) “Os Buracos Negros da História (Ou da Invisibilidade do feminino)”. In: *Espaços da Escola*, Ijuí, UNIJUÍ, 2000.
- ____ (2004) “A construção histórica do masculino e do feminino”. In: *Gênero e Cultura*. Questões contemporâneas. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- FOUCAULT, Michel (1979) *História da sexualidade*. A vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal.
- FRAISSE, Geneviève (1994) “Da destinação ao destino. História filosófica da diferença entre os sexos”. Tradução de Egito Gonçalves. In: *História das Mulheres no Ocidente*. V. 4. Porto: Afrontamento.
- HÉRITIER, Françoise (1996) *Masculino/Femenino. El pensamiento de la diferencia*. Traducción de Vicente Villacampa. Barcelona: Ariel.
- LAQUEUR, Thomas (2001) *Inventando o Sexo*. Corpo e gênero dos gregos a Freud. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- PATEMAN, Carole (1993) *O Contrato Sexual*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- PERROT, Michelle (1998) *Mulheres Públicas*. São Paulo: Unesp.
- ____ (2005) *As Mulheres e os silêncios da História*. Bauru, EDUSC.
- PLATÃO (1986) *Diálogos: Timeu, Critias, o Segundo Alcibiades, Hípias Menor*. Belém, UPPA.GEU.
- PRATT, Mary Louise (1999) *Os Olhos do Império*. Relatos de viagem e transculturação. Bauru, EDUSC.
- PRIORE, Mary Del (1995) *Ao Sul do Corpo*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- SCOTT, Joan (1995) “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. In: *Educação & Realidade*. Porto Alegre: UFRGS.
- ____ (1998) *La citoyenne paradoxale. Lês féministes françaises et lês droits de l’homme*. Paris, Albin Michel.
- TOSCANO, Moema; GOLDENBERG, Mirian (1992) *A Revolução das Mulheres. Um Balanço do Feminismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Revan.
- SANTIAGO, Silviano (1995) “Arte Masculina”. In: *A desconstrução do masculino*. Rio de Janeiro, Rocco.
- WOOLF, Virginia (1996) *Profissões para Mulheres*, Rio de Janeiro, Paz e Terra.

ENSEÑAR GAMBIA, ENSEÑAR ÁFRICA: ESTUDIO DE LAS CONCEPCIONES DEL ALUMNADO Y FUNDAMENTOS PARA LA ELABORACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS¹

Ezequiel GUERRA DE LA TORRE
eguerro@dgeo.ulpgc.es

Carlos GUITIÁN AYNETO
cguitian@dde.ulpgc.es

Ignacio NADAL PERDOMO
inadal@dde.ulpgc.es

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

PRESENTACIÓN²

La investigación que a continuación se presenta, surge de la solicitud de colaboración de un profesor de quinto curso de Enseñanza Primaria, de un colegio de Gran Canaria, en cuyo plan de trabajo se hallaba la propuesta de un viaje de estudio con su alumnado a Gambia. La candente actualidad del fenómeno inmigratorio en Canarias, a donde han llegado, en 2006, cerca de 11.000 personas procedentes de África, choca con el profundo desconocimiento de la realidad africana, que, a pesar de su cercanía física (escasos 70 Km. desde el punto más cercano del archipiélago), es una gran desconocida para la sociedad canaria. Esto hizo plantearnos la oportunidad de llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje con el alumnado que realizará el viaje, desde el estu-

¹ África, como las múltiples realidades territoriales que componen nuestro planeta, es ante todo plural y diversa. Sin embargo, los estudios sobre las ideas previas que tiene el alumnado acerca de este continente, nos informan de una visión más cercana a la uniformidad que a la pluralidad y en la que, además, los estereotipos y las tergiversaciones son bastante comunes. Este trabajo de investigación trata de conocer cómo ven los escolares de quinto curso de educación primaria la realidad africana, especialmente desde sus parámetros sociales, como son el desarrollo tecnológico o algunas manifestaciones de la vida cotidiana. A partir de su estudio se pretende elaborar materiales didácticos que desarrollen procesos de enseñanza aprendizaje dirigidos hacia una construcción de una realidad plural africana, en la que se manifieste las desigualdades que en ella existen.

² Quisiéramos agradecer a los profesores D. José Rafael Suárez Santiago, D. Francisco Matías Sosa y Dña. Isabel Laura Medina Guerra, su colaboración en la realización de este trabajo.

dio de sus ideas previas (el trabajo realizado hasta ahora) hasta la evaluación tras la visita, pasando por la elaboración de unos materiales de aula, que les permitieran construir un conocimiento más correcto de cómo es el país. Actualmente estamos iniciando esta fase del trabajo.

OBJETIVOS

- Conocer la percepción del alumnado de determinados aspectos de la realidad africana, como punto de partida para la elaboración de materiales didácticos.
- Elaborar materiales didácticos para trabajar la realidad africana, representada por Gambia, con alumnado de quinto curso de Enseñanza Primaria.
- Construir la propuesta de intervención didáctica desde la perspectiva de los conceptos sociales clave (BENEJAM, P., 2000, BOSCH, M. D. y CASAS, M., 2005), concretamente los referidos a la diferenciación, como son la diversidad y la desigualdad.
- Confrontar los materiales didácticos elaborados con profesorado africano, que permita construir una visión *desde ambas orillas*.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Una de las razones que ha impulsado este proyecto enfocado hacia la creación de materiales didácticos sobre África, es la relevancia que este continente ha ido adquiriendo en la sociedad española, debido a cuestiones diversas, y no siempre de signo positivo. Una de ellas, muy importante, es el incremento espectacular de las corrientes migratorias procedentes de esa área geográfica, cuyo destino es el territorio español, de forma general, pero que en Canarias tiene una especial incidencia por su cercanía geográfica con el continente. Además, en el caso canario surge este fenómeno migratorio en un contexto que no deja de ser anómalo, ya que, a pesar de nuestra proximidad geográfica, la característica general ha sido la casi total ausencia de relaciones y contactos regulares con gran parte de los países africanos cercanos a nosotros.

Ante este panorama, caracterizado por la llegada masiva de emigrantes africanos, junto al hecho de un total desconocimiento de su realidad, se propone efectuar un acercamiento desde el campo educativo al conocimiento de ese ámbito geográfico, iniciando este proyecto al que se le ha dado el nombre de *Enseñar África*. En concreto, se plantea una intervención en el currículo de Ciencias Sociales, en los niveles de primaria y secundaria obligatoria, mediante la elaboración de una propuesta de objetivos y contenidos relacionados con ese continente, así como la elaboración de unas unidades didácticas que sirvan como modelo o ejemplo de lo que se puede hacer en el aula.

Se promueve esta intervención en el currículo de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, porque se considera que estas materias juegan un papel determinante en este tema al poseer unas potencialidades educativas que no poseen otras áreas de conocimiento, y pueden y deben contribuir a modificar los estereotipos hacia los otros pueblos y culturas y ayudar a los alumnos a construir una imagen más acertada y sin prejuicios.

Es importante señalar que el proyecto que se emprende con el nombre de *Enseñar África*, presenta una mayor amplitud que el trabajo que se desarrolla en la presente

comunicación. En este caso, se aprovecha, como ya se señaló anteriormente, un viaje que organiza un colegio de primaria a Gambia, con alumnado de 5º curso, para averiguar sus concepciones sobre este continente, así como para efectuar una intervención educativa, que sirva como instrumento para evaluar los cambios en sus percepciones. Por tanto, la presente investigación enlaza con el otro proyecto, y sin duda constituirá una contribución importante.

Las propuestas curriculares

Los actuales currículos de la Comunidad Autónoma de Canarias no recogen ningún contenido relacionado de forma directa con el continente africano. Tanto en el documento de Ciencias Sociales de Primaria, de marzo de 1993 (Área de Conocimiento del Medio), como el de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de la ESO, de abril de 2002, nunca aparece de manera expresa una cita sobre África, y las que existen son muy generales, como la que se observa en el currículo de Primaria sobre la necesidad de respetar las diferencias culturales, manifestando un rechazo a todo tipo de discriminaciones. En el de la ESO, en los contenidos propuestos para el cuarto curso se hace una ligera referencia a los problemas actuales de los países descolonizados y a las desigualdades Norte/Sur.

En definitiva, los currículos oficiales de Ciencias Sociales no están dando respuesta a la diversidad cultural presente en nuestra sociedad y a las posibles situaciones derivadas de la misma, por lo que no se promueve el conocimiento global de un área del mundo olvidada –África y las muy diversas naciones que la constituyen-.

Esta ausencia de conocimientos sobre el continente africano se comprueba en todos los niveles del sistema educativo. Así, cuando desde pruebas realizadas en diferentes asignaturas se ha preguntado sistemáticamente a los estudiantes de la Facultad de Formación del Profesorado de Las Palmas de G.C. que señalen en un mapa mudo de África los países que la componen, el resultado es que apenas cuatro o cinco países son situados en el mapa de forma correcta, y hasta siete pueden aparecer citados, mostrándose además un gran desconocimiento en todo lo relativo a este continente. Con ello se quiere expresar que esta formación debe ser, en primer lugar, asimilada por el profesorado de los distintos niveles y, luego, por el alumnado. Se trata, en definitiva, de incorporar contenidos acerca de África para favorecer la incorporación de unos valores solidarios con los emigrantes procedentes de este continente, así como un conocimiento más positivo de este.

Otro aspecto a considerar es el relativo al de las concepciones que sobre África y sus habitantes muestran el alumnado y la población en general. Éstas reflejan unos mitos fuertemente arraigados en el imaginario colectivo, caracterizados por los estereotipos y las tergiversaciones. Pero además, estas concepciones que poseen los alumnos han ido cambiando en el tiempo. Hasta hace unos años la imagen del continente que poseía el alumnado le llegaba a través del cine, los cómics, e incluso de los libros de texto. Todas ellas transmitían una visión bastante uniforme, caracterizada por los paisajes idílicos, la vegetación desbordante, los desiertos y la ausencia, generalmente, de paisajes urbanos, en la que además la población local se nos presentaba como pueblos primitivos en una posición de clara inferioridad frente al hombre blanco *civilizado*.

En la actualidad esta visión de África ha cambiado, las imágenes de este continente nos llegan ahora fundamentalmente a través de los medios de comunicación, que si bien

aportan noticias que son reales, también ocultan la existencia de otras realidades. La mayoría de las veces estas nos transmiten noticias dramáticas de genocidios, luchas tribales, enfermedades, cuando no son las hambrunas que cada cierto tiempo aparecen en los noticiarios donde se muestran imágenes de niños famélicos. Rara vez sale en los medios de comunicación noticias de signo positivo sobre África.

En los últimos tiempos, gran parte de las informaciones que nos llegan de este continente las acaparan los temas de inmigración. La mayoría de las veces tienen que ver con los problemas relacionados con la llegada de cayucos y pateras, pero en otras ocasiones se refieren a cuestiones de integración de los inmigrantes y de su vida entre nosotros.

Este cambio en la información que reciben los estudiantes ha dado lugar a modificaciones en su percepción de este continente, lo que se ha podido constatar en la presente investigación. Así, el alumnado de 5º de primaria al que se entrevistó, frente a la antigua imagen de una tierra de aventuras, animales, vegetación exuberante y territorios exóticos y misteriosos, repiten en la mayoría de las ocasiones que para ellos África es un continente árido, sin vegetación, y sobre todo insisten en la idea de que está dominada por la pobreza y el atraso. Frases como: *Ayudamos a los niños*; *Les llevamos ayuda humanitaria*; *Les damos comida o actúa la Cruz Roja*, han sido insistentemente repetidas.

Al abordar un trabajo sobre el conocimiento de África se debe ser consciente de que gran parte de la historia de este continente que nos ha llegado ha sido elaborada por los europeos, mostrando por tanto una concepción eurocéntrica, en la que se nos transmite unos clichés fuertemente arraigados hasta hace relativamente poco tiempo. Según estos, África se nos mostraba como un continente sin historia, en los que no existían pueblos organizados o poderes soberanos autóctonos antes de la llegada de los europeos. De ahí la importancia de la frase que aparece en una de las salas del Museo Nacional de Bamako, que transmite la enorme sensibilidad africana ante esta cuestión, y que de una forma resumida dice: *Los europeos consideran que la historia de África se inicia con su llegada a este continente*. Sin embargo, es evidente que África no era una tierra sin historia. Antes de que llegaran los colonizadores ya habían surgido y entrado en declive imperios como el de Malí (siglo XIV), o entidades políticas de cierta complejidad, que se encontraron los exploradores a mediados del siglo XIX, como eran el reino bambara o el emergente estado fulani.

Algunos materiales curriculares o textos de orientación educativa relacionados con África

Uno de los países que dispone de mayor tradición en el estudio didáctico de África es sin duda el Reino Unido. Haber tenido una importante presencia colonial en este continente, junto al hecho de constituir un país pionero en la recepción de inmigrantes, ha motivado que disponga de una amplia bibliografía educativa en el campo de la integración cultural de los diferentes grupos étnicos que conviven en el país. Por este motivo, desde hace ya un tiempo incluyeron en los contenidos geográficos lo que ellos denominan *la comprensión de lugares distantes*. En concreto, esta preocupación de las autoridades británicas por introducir en los currículos escolares contenidos sobre países y lugares alejados del Reino Unido, surge con la Ley de Reforma Educativa de 1988, como una forma de desarrollar en los alumnos actitudes de mayor tolerancia y solidaridad hacia pueblos con culturas y formas de vida diferente. A partir de este requerimiento de la ley,

las autoridades educativas encargadas de elaborar el currículo de Inglaterra y Gales, especificaron de forma muy concreta las localidades que debían ser estudiadas en cada uno de los diferentes niveles de la enseñanza obligatoria. Así, por ejemplo en la etapa 2 (alumnos entre 7 y 11 años) debían abordar el estudio de una localidad en un país de las siguientes áreas geográficas: África, Asia, Sudamérica o América Central (Department for Education -DFE-: 1995).

Como consecuencia de esta modificación en el currículo, la Asociación Geográfica del Reino Unido (The Geographical Association) comenzó a publicar materiales curriculares sobre los lugares señalados en las disposiciones oficiales; una vez eran materiales didácticos sobre un determinado lugar, para su aplicación directa en el aula; pero en otras ocasiones eran guías en las que se mostraba la metodología que se debía emplear, en el caso de que los profesores desearan diseñar una localidad elegida por ellos. Estas publicaciones de la Asociación Geográfica mostraban una metodología muy sencilla, al menos en los niveles de primaria, en la que planteaban el estudio de cuestiones como el paisaje, el clima, la cultura o las formas de vida, entre otras. Con el objeto de facilitar el aprendizaje del alumnado suelen presentar el lugar de una forma personalizada, mostrando una familia que sirve de referencia para describir la localidad. En la bibliografía se incluyen algunas citas que hacen mención a estas publicaciones.

En cuanto a las publicaciones del ámbito cultural francés, por lo que se ha podido constatar, muchas de ellas están relacionadas con temáticas del Magreb, en unos casos, y, en otros, abordan el complejo mundo del Islam. En la bibliografía se incluyen algunas de las que se han considerado más representativas.

En el caso de nuestro país esta bibliografía no es abundante. El hecho de no estar recogida de forma explícita su enseñanza en los currículos ha hecho que el mundo editorial no haya visto la necesidad de crearlos. Por otra parte, los materiales son bastante recientes, la mayoría realizados con posterioridad a 1996. Se han creado en estos últimos diez años a partir de la llegada de un número importante de inmigrantes. Los materiales más difundidos han sido elaborados por organizaciones humanitarias como Oxfam Internacional, Intermón, el Centro de Investigación para la Paz o Manos Unidas. Constituyen la mayoría de las veces dossiers informativos sobre los graves problemas del tercer mundo, o trabajos referidos a lugares conflictivos, como lo atestiguan algunos de los títulos de estas publicaciones: *Las causas del hambre: (...)*, *La tragedia de los Grandes Lagos* o *El Sáhara Occidental*. En otras ocasiones, como en el caso de las publicaciones de Intermón (en colaboración con ediciones Octaedro), están organizadas con el clásico esquema de las unidades didácticas, se acompañan de una *guía para el profesor*, y especifican el nivel educativo al que van dirigidas.

Unos cuadernos con una metodología atractiva y de fácil utilización por un alumnado de finales de primaria y de primer ciclo de la ESO, son los que recoge la colección *Yo vengo de...*, elaborada por la Asociación de Maestros Rosa Sensat en colaboración con la editorial Galera. Los cuadernos dedicados a países africanos son cuatro: dos a Marruecos, uno a Gambia y otro a Benin, y todos fueron elaborados con posterioridad al año 1998. Lo atractivo de su planteamiento metodológico reside en que no siguen el clásico esquema de muchos de los trabajos geográficos, sino que un personaje real describe las condiciones de vida del país, su cultura, o incluso cuestiones más geográficas como el clima o el paisaje, utilizando para ello un lenguaje directo. Algunos de los personajes que protagonizan el cuaderno terminaron residiendo en Cataluña, lo que permite también tratar los difíciles problemas de integración de las minorías étnicas en el

país de acogida. Las fotografías, al estar realizadas por los propios autores, completan perfectamente el contenido de los textos.

METODOLOGÍA

La entrevista estructurada

El estudio de las ideas previas del alumnado, la fase de este proyecto ya efectuada, ha sido llevada a cabo mediante la realización de entrevistas. Hemos considerado que este método, de investigación cualitativa, aporta mayor riqueza que las encuestas, pues permite un acercamiento con más empatía hacia el sujeto y, además, el seguimiento y profundización en los razonamientos que aporta. Se trata de entrevistas estructuradas que siguen un guión prefijado, aunque con la flexibilidad necesaria para introducir nuevos requerimientos o pedir aclaraciones en función de las respuestas recibidas. Gran parte de las preguntas realizadas durante las entrevistas se efectuaban acompañadas de grupos de fotos, a partir de las cuales se generaba el diálogo.

La prueba piloto

En primer lugar se llevó a cabo una prueba piloto con alumnado del mismo nivel (5º de Primaria), pero perteneciente a otro colegio (CEIP Giner de los Ríos, Las Palmas de Gran Canaria) que no participaba en el proyecto de viaje de estudio a Gambia. Los objetivos de la realización de esta prueba fueron:

- Perfilar el guión de la entrevista.
- Seleccionar las imágenes adecuadas.
- Decidir el modelo de agrupamiento de alumnado más idóneo (individual, en pareja o en grupo de tres o más), para la realización de la entrevista.

Se trabajó con una población de 19 alumnos, agrupados en tres entrevistas individuales, tres de parejas y dos de grupos de cinco.

El guión de la entrevista fue el siguiente:

1ª *¿Qué entiendes por África?, ¿qué sabes de ella?, ¿de dónde sacas la información?, ¿se habla de algo de esto en casa?*

2ª *Escoge entre los siguientes paisajes aquellos que consideras que pertenecen a África (Se trata de imágenes, sin presencia de personas y pertenecientes a distintos lugares del mundo, en las que se observan una pradera, un desierto, dos paisajes urbanos, el interior de un invernadero, un mercadillo africano de carretera, un grupo de chozas y una selva de galería junto al río).*

3ª *Escoge entre los siguientes paisajes aquellos que consideras que pertenecen a África (Se trata de imágenes de hábitat: cuatro urbanas, una aldea con casas de madera, latón y paja y un poblado de chozas).*

4ª *¿Los africanos son más ricos o más pobres que nosotros? ¿De qué viven?, ¿en qué trabajan?*

5ª *¿A qué crees que juegan los niños de tu edad en África? ¿Cuáles son los juguetes que tienes que te gustan más? ¿Crees que los niños africanos tienen los mismos juguetes?*

6ª *¿Conoces alguna persona africana que sea famosa?*

Resultados de la prueba piloto

Los resultados de las entrevistas piloto se pueden resumir en:

- África es pobre, afectada por enfermedades, emigrante y primitiva (*Viven de la caza o la agricultura pero allí no hay profesiones; sus monedas son de madera o piedra; los niños africanos no tienen juguetes, cualquier cosa les sirve para jugar; construyen juguetes de madera o juegan con palos; juguetes de piedra o con pelotas de tela o calcetines*).
- Su visión es la de aceptar los paisajes naturales más exóticos (desierto, río-selva) o el de mercadillo africano (*no es un edificio, las cosas están en el suelo...*), y rechazar los urbanos (*allí no hay edificios...*), el invernadero (*allí no hay tecnología...*) o la pradera (*muy ordenado y África es más selva o desierto...*).
- Escogen como modelos de hábitat las chozas o las casas de madera con techo de hojalata, y tal y como ocurrió en la segunda pregunta, nuevamente rechazan las imágenes urbanas.
- Las personas famosas que conocen son deportistas como Etóo (jugador de fútbol) o Sabanné (jugador de baloncesto).
- El agrupamiento en parejas fue el que dio un mejor resultado para la realización de las entrevistas. En ellos el alumnado se sintió más seguro ante el entrevistador, arropado por la presencia del compañero, al tiempo que participe pues no se siente cohibido por el grupo. Asimismo, al propio entrevistador le resulta más fácil seguir los razonamientos e indagar sobre ellos, al contrario que con el gran grupo, en el cual se produce una cierta dispersión en los argumentos planteados.

Modificaciones a partir de los resultados

A partir de los resultados que, tal y como se observa, subrayaban una serie de tópicos y estereotipos, se decidió utilizar éstos como *indicadores* de las concepciones del alumnado (ESTEPA, J. y DOMÍNGUEZ, C., 2005) y, a partir de ellos, hacer las siguientes modificaciones a la entrevista:

- Utilizar sólo imágenes que representen realidades africanas y en las que aparezcan personas de tez negra o con rasgos árabes, con el fin de que no muestren paisajes o realidades diametralmente diferentes.
- Eliminar los paisajes naturales, sin presencia humana y típicamente africanos, porque eran discriminados rápidamente en torno a los estereotipos de exotismo arriba citados, e introducir solamente paisajes antropizados con diferentes grados de transformación.
- Eliminar la pregunta sobre el conocimiento de personas famosas por la irrelevancia de los resultados.
- Ofrecer tres grupos de imágenes, con distinto grado de modernidad: agrarios o urbanos, de diferente grado de avance tecnológico, o de la propia vida cotidiana, para observar si se confirman las concepciones de primitivismo, atraso, marginalidad y pobreza, observadas en la prueba piloto.

La entrevista al alumnado que va a visitar Gambia

La población entrevistada fue de cuarenta alumnos, pertenecientes a dos grupos diferentes de quinto curso de Primaria del CEIP Taginaste (Arinaga, Gran Canaria). Se

consideró que, mediante las entrevistas en pareja de una muestra aproximada de la mitad de ellos, se obtendría unos resultados generalizables al resto, por lo que se realizaron doce entrevistas con este agrupamiento. A su vez se consideró que la entrevista era, además de una herramienta para la detección de las concepciones del alumnado, un elemento de motivación de todo el grupo para el conocimiento de África, por lo que a los dieciséis alumnos restantes también se realizaron entrevistas, aunque en grupos de cuatro.

A partir de los resultados el guión de la entrevista quedó de la siguiente forma:

1ª. *¿Qué saben de África? ¿Por qué lo saben?*

2ª. *Escoge entre las siguientes imágenes aquellas que consideres que pertenecen a África* (Se trata de seis imágenes de escenas agrarias, una de hábitat marginal y otra de un barrio con edificios de tres plantas).

3ª *Escoge entre las siguientes imágenes aquellas que consideres que pertenecen a África* (Son ocho imágenes con diferentes usos de la tecnología: médicos negros en un quirófano o en un campo de refugiados, dos mujeres negras cocinando, una en una cocina moderna y otra con leña y en el suelo, una calle con coches y personas negras en motos y una explanada de tierra con un carro tirado por un burro, un sastre árabe en la calle y una chica negra trabajando con instrumental eléctrico).

4ª *Escoge entre las siguientes imágenes aquellas que consideres que pertenecen a África* (Son otras ocho imágenes con aspectos de la vida cotidiana: niñas remándose en un parque infantil, dos imágenes de gente en la playa, un mercado tradicional, dos imágenes jugando al fútbol, una en césped, con equipaje y la otra en hierba seca y sin equipaje, una de niños jugando al fútbolín en una calle y otra de un chico negro en un supermercado).

5ª *¿La pobreza de aquí es igual a la de África? ¿Qué diferencias existen?*

Resultados de las entrevistas

Señalan repetidamente los siguientes aspectos de África:

- Pobreza: *Con casas de paja, descalzos y con mucho barro; Gente pobre que no tiene casi ni ropa, ni lápices, ni nada para estudiar; Es un país pobre que necesitan comida, ayuda porque no tienen casi nada. Hay niños trabajando, sin zapatos; No tienen mucha ropa y no está limpia; Los niños no tienen pantalones ni zapatos.*
- Educación, no tienen materiales y los niños trabajan desde pequeños: *Gente pobre que no tiene casi ni ropa, ni lápices, ni nada para estudiar.*
- Alimentación, tienen poca comida.
- Salud, hay pocos médicos y la suciedad es un rasgo común: *se les nota la cara como si estuvieran enfermos; Que son pobres; un país donde la gente no vive muchos años por enfermedades, por hambre.*

En la dicotomía modernidad/atraso:

- Se escogen mayoritariamente las imágenes agrarias, especialmente aquellas que consideran que muestran un mayor atraso (niños trabajando u hombre cavando), *Todo es seco, los trabajos son en la huerta; Porque en África hay personas que plantan para comer; Porque hay un hombre trabajando, cultivando para poder comer, es pobre.*

- Se rechaza el hábitat urbano porque se considera que las casas son pequeñas (no hay edificios), frágiles, antiguas, rotas: *Porque en África no hay casas, ni motos, ni cines; No es África porque hay coches y edificios; Los edificios no pueden ser de África.*
- Se escogen como africanas las imágenes que representan aspectos tecnológicos que indican un mayor atraso (cocinando en el suelo, el transporte en carro, el sastre en la calle o los médicos en el campo de refugiados) y se rechaza la cocina moderna o el trabajo en electrónica, los cirujanos en un quirófano o la calle con coches: *Solo tienen carros para mover las cosas; No es África porque tiene mucha maquinaria, electrónica, cables, tiene reloj, la forma de vestir, tiene zarcillo, tiene una mesa buena; África no es tan moderna; No pueden tener restaurantes, coches; No es de África porque en África no hay enchufes.*
- Se escogen principalmente los aspectos de la vida cotidiana con apariencia más marginal, como los niños jugando al fútbol en un campo de hierba seca, o al fútbol en una calle con neumáticos apilados y hierros oxidados y se rechazan la imagen de niños en la playa en bañador o la del fútbol profesional, en un campo de césped y con equipaje: *Es África porque se ven los niños tirados en el piso durmiendo; No es África porque es una playa normal y corriente; No es porque hay gente con bañador, parece más de aquí.*
- La pobreza en África es muy diferente a la de aquí porque allí tienen la ropa sucia, no tienen zapatos, aquí los pobres *pueden llevar chaqueta; No tienen comida ni la encuentran en la basura y se mueren de hambre, algo que aquí no ocurre; Allí no hay nadie que les ayude; Porque yo no he visto ninguna persona aquí muriéndose de hambre y en África sí se mueren de hambre.*

CONCLUSIONES

- Existe un estereotipo, profundamente arraigado, de un continente afectado por la pobreza, el atraso tecnológico y las calamidades, al que, además, se ve de forma paternalista en cuanto a la solución de sus problemas, dado que ésta ha de venir de la ayuda exterior.
- El estereotipo citado uniformiza todo el continente, pues en ningún momento se hace referencia a la posible diversidad dentro de éste. Así, no existen realidades nacionales diferentes, ni tampoco, dentro de un mismo estado, diferentes grados de
- El paisaje natural africano es el de un lugar con escasa vegetación y de clima muy seco y soleado.
- El mundo urbano es tajantemente rechazado como parte de África.
- No existen citas de aspectos positivos de la realidad africana, hasta el punto que adjetivan como *triste* la propia vida cotidiana

DISCUSIÓN

Las concepciones que el alumnado tiene acerca de África, son el punto de partida para la elaboración de los materiales didácticos. Con ellos se tratará de enriquecerlas, matizarlas o modificarlas, en función de su índole.

En el proceso de elaboración de los materiales se tendrán en cuenta tres aspectos:

- Organizar el material en torno a los conceptos sociales clave referidos a la diferenciación; es decir, el de diversidad y el de desigualdad.
- Dado el nivel al que van destinados, quinto curso de Primaria, se plantea elaborar los a partir de la historia de la vida cotidiana de una familia.
- Deberán contar con *la doble mirada*, es decir que los materiales deben construirse con la participación de profesorado africano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABARKAN, El Hassan (2001): *Hassan yo vengo de Nador*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat – La Galera Editorial.
- BARAIBAR, José M. (1997): *El Sahara Occidental*. Madrid: Centro de Investigación para la Paz
- BENEJAM, P. (2000): «La selección de conceptos clave disciplinares en la enseñanza de las ciencias sociales». En: BATLLORI, R., CASAS, M. *El conflicto y la diferenciación. Conceptos clave en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Lleida. Milenio,
- BORNE, D. et al. (dir.) (2002): «Apprendre et enseigner la guerre d’Algérie et le Maghreb contemporain». *Les Actes de la DESCO. CRDP Académie de Versailles. Programme national de pilotage*. Direction de l’Enseignement scolaire- Bureau de la formation continue des enseignants.
- BORNE, D. et al. (dir.) (2003): «Europe et islam, islams d’Europe». *Les Actes de la DESCO. CRDP Académie de Versailles. Programme national de pilotage*. Direction de l’Enseignement scolaire- Bureau de la formation continue des enseignants.
- BOSCH, M.D. y CASAS, M.(2005) El concepto de diferenciación en el currículo de ciencias sociales. Educar para la comprensión de la diversidad y la convivencia intercultural. En: VV.AA. *Enseñar ciencias sociales en una sociedad multicultural. Una mirada desde el Mediterráneo*. Almería. Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION (DFE) (1995): *Geography in the National Curriculum*. London: HMSO
- ESTEPA, J. y DOMÍNGUEZ, C. (2005): “Actitudes de los alumnos de Primaria y estudiantes para maestro ante la diversidad cultural”. En: VV.AA. *Enseñar ciencias sociales en una sociedad multicultural. Una mirada desde el Mediterráneo*. Almería. Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- JANGANA, Bully (1998): *Bully Jangana Yo vengo de Doubirou*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat – La Galera Editorial.
- MAYNE, Ruth (2006): *Las causas del hambre: una perspectiva de la crisis alimentaria en África*. Oxfam International.
- OLLÉ, M. Àngels (2001): *Búxara yo soy de Marruecos*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat – La Galera Editorial.
- PALOS, José (1997): *África más cerca*. Barcelona: Intermón – Ediciones Octaedro.
- SAMADI, N. (2003): *Islams, islam. Repères culturels et historiques pour comprendre et enseigner le fait islamique*. CRDP Académie de Créteil/CDRP Val-de-Marne.

- TOMÀS GUILERA, Jordi (1998): *Lenessú yo soy de Benin*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat – La Galera Editorial.
- WELDON, Maureen (1997): *Studying Distant Places*. Sheffield: The Geographical Association
- WELLSTED, Emma (2006): “Understanding distant places” en Balderstone, D.(ed.) *Secondary Geography Handbook*. Sheffield: The Geographical Association, 160-169

UNA ESTRATEGIA GLOBAL PARA FORMAR EN SOLIDARIDAD Y COOPERACION INTERCULTURAL. ANALISIS DEL PROGRAMA DE PRÁCTICAS EN PROYECTOS DE COOPERACION DE LA UPV/EHU

Mario UNAMUNO
mario.unamuno@ehu.es

J. J. CELORIO
juanjose.celorio@ehu.es

Universidad del País Vasco- EHU

1. INTRODUCCIÓN

Desde el año 2000, y en el marco de la Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria-Gasteiz, siete generaciones de estudiantes han viajado a países “empobrecidos” para realizar sus prácticas de Formación Inicial (asignatura troncal) en escuelas de diversas comunidades. El proyecto, dotado de interesantes posibilidades interculturales y solidarias, ha ido creciendo a lo largo de estos años y madurando en experiencia, potencialidad e influencia. Este trabajo explora las características del proyecto, en tanto que buena práctica de Formación Inicial en Educación para el Desarrollo y Educación Intercultural, para sugerir su soporte teórico, así como su encuadramiento en el marco europeo de las competencias básicas y las nuevas propuestas de la LOE. Plantea su interés como aportación a una Didáctica de las Ciencias Sociales en el marco de la Globalización y desde una perspectiva Crítica de la Educación

2. NACIMIENTO Y CARACTERIZACION DEL PROYECTO

Queremos presentar una experiencia de Cooperación Educativa, inscrita en el marco de la asignatura Practicum II, obligatoria en las 3 especialidades impartidas en la Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria-Gasteiz de la UPV/EHU, así como el desarrollo que ha tenido, abarcando cada vez una gama mayor de implicaciones educativas y sociales dentro y fuera de la escuela.

Todo comienza con el viaje de dos representantes de las comunidades shuar de la Amazonia Ecuatoriana, invitados por la ONGD Eki Haizea, que imparten dos conferencias en la E.U. de Magisterio de Vitoria-Gasteiz, en colaboración con la Asociación Universitaria de Solidaridad Internacional (AUSI-NEUE). Algunos estudiantes de AUSI sienten una inquietud por realizar sus prácticas en las escuelas de estas comunidades. La dirección de la Escuela ve con simpatía la iniciativa pero no se compromete más allá de considerar posible su convalidación posterior. Cinco estudiantes van a comienzos del año 2000. A su vuelta, y tras una evaluación altamente positiva, se convalidan sus prácticas, y se decide establecer un Convenio que ampare sucesivas experiencias. Así nace un primer convenio a cuatro bandas entre la Escuela de Magisterio, la ONGD Eki Haizea, la organización Nakaam Tayu de las comunidades shuar (l@s alumn@s van a sus escuelas), y la DIPEIBP (Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Pastaza), entidad responsable de la educación de estas escuelas, enmarcadas en el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe de Ecuador.

En el curso 2002-03 comienza a organizarse la Oficina de Cooperación para el Desarrollo (<http://www.ehu.es/oficop>) de la Universidad del País Vasco, dependiente del Vicerrectorado de Relaciones Internacionales. Pronto muestra interés por el proceso en marcha y decide recoger sus líneas básicas y apoyar la evolución e iniciativas de la experiencia. A partir del análisis y valoración del proyecto se propone su generalización e institucionalización en un marco de convenio de *Programa de Prácticas en Proyectos de Cooperación* para toda la UPV/EHU (curso 2003-04). Este Convenio significó un espaldarazo institucional, potenciando con ello una fecunda línea de trabajo que comenzó a extenderse a otros centros de la UPV/EHU (Escuelas de Magisterio, FICE, Trabajo Social, Educación Social,...). Así, lo que nació como una iniciativa de un conjunto de estudiantes y organizaciones solidarias, de manera más o menos informal, y que fue apoyado por algunos docentes de esta escuela y la propia dirección, se ha convertido en un programa señero para el conjunto de la UPV/EHU.

Los primeros estudiantes fueron a Ecuador, a la zona de Pastaza, proyecto que con modificaciones continúa y que en la actualidad da un salto cualitativo con un Convenio de Cooperación Educativa más amplio y regular. Además a partir del curso 2003-04 el Proyecto se amplía a Guatemala con la ONGD Juliaca y la contraparte de EDELAC en Quetzaltenango donde sostiene una escuela y residencia para niñ@s de la calle, proyecto que continúa en la actualidad. En el curso 2005-06 la ONGD Asociación Africanista Manuel Iradier, se va a una escuela de Cogo (Guinea Ecuatorial), proyecto que sigue y que probablemente crezca con la firma de un Convenio más amplio este año. También el curso 2005-06 se va a Senegal a una escuela, aunque no se mantiene al carecer de una ONGD de referencia. Y por último, este curso 2006-07 se ha ido a Nicaragua a participar en el proyecto de extensión de la alfabetización en comunidades rurales de León (Nicaragua) y a las escuelas de las mismas comunidades en que se trabaja la alfabetización, en colaboración con la ONGD Leonekin (ver cuadro 4).

3. ALGUNOS DATOS CUANTITATIVOS

3.1. Número de estudiantes participantes

Se trata de una experiencia que, en el caso concreto de la Escuela de Magisterio de Vitoria-Gasteiz, se proyecta en el tiempo a cinco países (tres en América Latina y dos en

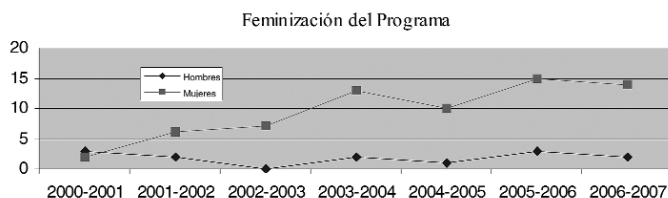
África), que ha movilizado 79 estudiantes (12 chicos y 67 chicas) y que, a partir de un núcleo en Vitoria, se extiende a otros centros de la UPV/EHU y que comienza a plasmarse en Convenios de Cooperación Educativa propios de la Universidad (en Ecuador, por ejemplo, con la Universidad de Cuenca y la DINEIB) (ver cuadro 1).

Cuadro 1. Distribución del Programa en el periodo 2000-2007
(por años, destino y sexo). Fuente propia.

Curso	Totales			Ecuador			Guatemala			Guinea Ec.			Senegal			Nicaragua		
	TOT	H	M	TOT	H	M	TOT	H	M	TOT	H	M	TOT	H	M	TOT	H	M
2000-01	5	3	2	5	3	2												
2001-02	8	2	6	8	2	6												
2002-03	7		7	7	0	7												
2003-04	15	2	13	9	2	7	6	0	6									
2004-05	11	1	10	-----			11	1	10									
2005-06	17	3	14	11	2	9	3	1	2	1	0	1	2	0	2			
2006-07	16	2	14	6	1	5	3	0	3	1	1	0	-----			6	0	6
TOTALES	79	13	66	46	10	36	23	2	21	2	1	1	2	0	2	6	0	6

Se observa un claro sesgo de género, la presencia de mujeres es mayoritaria y creciente (83,5% en el total del curso 2006-07) (ver cuadro 2), superando el promedio total de la UPV/EHU, y cada vez una mayor presencia de estudiantes de la línea en euskara.

Cuadro 2. feminización creciente del programa. Fuente propia.



Conviene situar el proyecto que analizamos en la Escuela de Vitoria-Gasteiz en el marco a su vez de lo que ha significado numéricamente en otros centros de la UPV/EHU (ver cuadro 3). Es importante contrastar con lo que realmente significa el porcentaje de estudiantes de la propia Escuela sobre el conjunto de población estudiantil de 1º y 2º Ciclo en los tres campus. Así, aunque el alumnado de nuestra Escuela no signifique más que el 2,7% del total de la UPV/EHU, sin embargo la participación en el Programa de Prácticas en Proyectos de Cooperación sobre el total de la UPV/EHU es alto, casi 10 veces más, el 24,3%.

Queremos señalar que a lo largo de este curso 2006-07 hay 40 estudiantes recibiendo un Curso de Formación en Cooperación, requisito obligatorio para poder participar en el Programa de Prácticas en Proyectos de Cooperación. Este curso lo han recibido también todos y todas las estudiantes que han ido a partir del curso 2004-2005.

Cuadro 3: N° de estudiantes de la UPV/EHU, curso 2005-06¹, y contraste con número de participantes en el Programa en los 3 Campus desde el comienzo del Programa de la Oficina de Coop.. Elaboración propia con datos de la Oficina.

Campus Curso	Bizkaia	Gipuzkoa	Araba	Total	E. U. Magisterio Vitoria-Gasteiz	
					Nº	% sobre Total
Número de estudiantes de la UPV/EHU, por Campus						
2005-06	26.123	12.872	8.109	47.104	1.233	2,7 %
Número de estudiantes participantes en el Programa, por Campus						
2003-04	27	8	17	52	15	28,8 %
2004-05	29	12	16	57	11	19,3 %
2005-06	?	?	?	70	17	24,3 %

Este aspecto de los cursos de Formación es otro indicador que consideramos significativo respecto del **interés que el Programa ha generado entre el alumnado**, es decir, el número de personas interesadas en participar, independientemente de que finalmente lo hagan o no. Entendemos que el Programa suscita un interés mayor del que finalmente es capaz de absorber, debido, por una parte, al número de plazas ofertadas, y por otro, a determinados obstáculos personales del alumnado. Así, de modo informal (los datos no provienen de una investigación pormenorizada, sino del contacto diario con el alumnado), establecemos las principales razones por las que personas interesadas en participar en el programa no lo hacen finalmente: impedimentos o condicionantes familiares; dificultades laborales o de disponibilidad de tiempo; dificultades económicas. De la cifra de 45 personas de media que mostraron su interés participando en los cursos 2004-05 y 2005-2006, realmente terminó participando menos de la mitad. Y de nuevo este curso vuelve a aparecer una cifra similar.

3.2. Profesorado tutor

El número de profesorado tutor aumenta progresivamente, conforme los cursos:

Desde 2000-2001	Desde 2003-2004	Desde 2006-2007
1	2	4

El aumento del número de tutor@s se debe tanto a la creciente demanda de atención que exige el Programa (aumento de necesidades de gestión, mayor número de entidades con las que coordinarse, curso obligatorio, etc.), como a la creciente necesidad de atender al alumnado vascoparlante.

¹ Acceso electrónico: http://www.estadistikak.ehu.es/p035-9712/es/contenidos/estadistica/datos_generales/es_general/estadistica.html

3.3. Número de ONGs y contrapartes locales

El número de ONGs y contrapartes locales con las que, de acuerdo a lo estipulado por el Programa, coordinamos nuestra actuación ha variado durante estos años, como ya vimos anteriormente. En el curso 2000-01 comenzó la colaboración con la ONG alavesa Eki Haizea y sus contrapartes locales ecuatorianas. En el curso 2006-07 mantenemos relaciones de trabajo con tres ONGs, y ellas con otras tantas contrapartes (ver cuadro 4).

Cuadro 4. ONGDs y contrapartes participantes. Fuente propia

Pais / Curso	Ecuador	Guatemala	Guinea Ecuatorial	Senegal	Nicaragua
2000-01	Eki Haizea / Nakaam Tayu				
2001-02	Eki Haizea / Nakaam Tayu				
2002-03	Eki Haizea / Nakaam Tayu				
2003-04		Juliaca / EDELAC			
2004-05	Eki Haizea / DIPEIBP	Juliaca / EDELAC			
2005-06	Eki Haizea / DIPEIBP	Juliaca / EDELAC	AAMI / Hmas. Stº Ángel de la Guarda	Oeuvre Immaculée au Service de Deppement et de l'Insatution des Necessiteux	
2006-07	Eki Haizea / DIPEIBP	Kaleko / Eskola / EDELAC	AAMI / Hmas. Stº Ángel de la Guarda		Leonelín / Carlos Fonseca

3.4. Funcionamiento del Programa

El Programa se desarrolla según los parámetros recogidos detalladamente en el folleto "Praktika Programa Garapenerako Lankidetzta Proiektuetan - Programa de Prácticas en Proyectos de Cooperación al Desarrollo"², editado por la Oficina de Cooperación. Según los mismos, el Programa se sustenta sobre tres líneas relacionadas:

- La UPV/EHU ofrece -desde la Oficina de Cooperación- cobertura económica (becas... pero, pretendidamente no al 100%), logística (seguros, vacunación) y legal; y vela -a través de l@s tutor@s asignados por el Centro (Subdirección de Prácticas) por el cumplimiento de los objetivos académicos. Como hemos señalado desde el curso 2004-05 ofrece también un curso obligatorio para el alumnado participante.
- Las ONGs, quienes ofrecen el marco de un Proyecto de Cooperación más amplio en el que se integrarán las prácticas. Ofrecen también formación específica sobre el Proyecto y el medio social, cultural, etc. en el que van a vivir.
- Las contrapartes locales asientan en la práctica el proyecto, y ofrecen el medio en que desarrollarán las prácticas. Ofrecen también las condiciones materiales de vida (alojamiento y manutención), sea en familias, sea por otros medios.

² Acceso electrónico: <http://www.ehu.es/oficop/euskara/practicass/index.htm>

Entre las tres partes se establecen relaciones de coordinación. El alumnado muestra su interés en participar en el Programa, normalmente tras las charlas ofrecidas por quienes vuelven de realizar sus prácticas. Normalmente son alumn@s de 2º curso, pero cada vez abundan más también l@s de 1º.

Ese alumnado interesado pasa a participar en una serie de reuniones de trabajo en las que se perfilan poco a poco las características del Practicum. Durante este proceso se van decantando quienes al final participarán y quienes, por diversas razones, no puedan hacerlo. Por fin, ya entrados en el tercer curso escolar (correspondiente al Prácticum II), estas reuniones se encauzan hacia la formación genérica obligatorio y la específica.

El alumnado parte con los primeros días del año natural, y vuelve a finales de marzo. En ese período, variable de año en año y según países, realizarán un Prácticum de duración similar a la del Prácticum aquí. A la vuelta, el alumnado asume el compromiso de informar y reflexionar sobre su experiencia ante y con otr@s.

3.5. Algunas características destacables del Programa

Señalamos en primer lugar algunas características reseñables del programa:

- A) Es destacable el hecho de que nuestra E. U. de Vitoria-Gasteiz sea pionera en la UPV-EHU, ya que el programa se puso en marcha previamente a la creación de la Oficina de Cooperación de la UPV/EHU, que es quien actualmente formaliza y oficializa el Programa.
- B) Pocas Universidades disponen de programas semejantes (a falta de cifras ciertas, apuntamos la conveniencia de realizar un estudio sobre el estado de la cuestión), pero consideramos aún reducido este espacio en la Universidad española.
- C) Se garantiza que todos los participantes ya han realizado el Practicum I aquí; es decir, que conocen el sistema educativo propio.
- D) Se trata de prácticas obligatorias dentro de los perfiles profesionales diseñados para cada carrera concreta. Es importante señalarlo: a pesar (o junto a) un sesgo solidario implícito, no se trata de voluntariado, sino de una asignatura troncal.
- E) El alumnado participante recibe un *plus* formativo, bajo la forma del curso obligatorio sobre Cooperación al Desarrollo, y de la formación específica de la ONG respectiva. Además, es especialmente destacable el carácter formativo inherente a la realización de proyectos paralelos, como es el del envío del Contenedor a Pastaza (proyecto desarrollado entre los cursos 2005-06 y 2006-07).
- F) Interés despertado en la Comunidad Estudiantil. Es una iniciativa que comienza de forma relativamente casual entre un primer núcleo de estudiantes. Actualmente, el interés crece en cantidad y calidad sobre esa base ya cimentada.

También parece interesante reseñar algunos **riesgos del programa**.

- A) El hecho de que el programa pueda ser entendido como “vacaciones solidarias” por parte del alumnado, que puede dejarse seducir por las luces de la espectacularidad. Es un riesgo que, como el siguiente, se alimenta peligrosamente desde la mejor de las voluntades. El Programa cuenta con mecanismos para erradicar ese riesgo: selección y participación previa de l@s participantes.

- B) Programa entendido como “oferta de voluntariado” por parte de las ONGs y/o contrapartes; ello conlleva el riesgo de potenciar una visión a veces paliativa y caritativa de la Cooperación, y no estratégica. El Programa regula claramente cuales son los límites entre una actividad y otra.
- C) Dificultad de relación con l@s maestr@s locales de aula, mayor que en el caso del Practicum realizado aquí, y no sólo en lo relativo a la distancia física.
- D) A menudo recibimos una evaluación demasiado “benevolente”, de escaso carácter crítico, respecto de nuestro alumnado. De todas maneras, somos conscientes que ello también ocurre en el Practicum realizado aquí.
- F) Gestión de la preocupación de algunos padres y madres. Desde el curso 2003-04, y ante el aumento de llamadas de padres y madres interesados por conocer detalles del Programa, planteamos la conveniencia de establecer reuniones con ellos y ellas, en las que participemos las distintas instancias de la UPV (Oficina, Subdirección, tutores), y las ONGs implicadas. Así, controlamos mejor el proceso, a la vez que ofrecemos la oportunidad de que se conozcan entre ell@s y establezcan vínculos de relación.

También apuntaremos lo que entendemos como **fortalezas del Programa**.

- A) El programa reafirma a la UPV-EHU y a la E. U. de Magisterio en la sociedad del tiempo que le ha tocado vivir. A diferencia de, pongamos, 10 años atrás, nuestra sociedad es radicalmente más multipresencial desde un punto de vista cultural, tanto a nivel micro (Euskadi) como macro (Europa, mundo occidental). De esta manera, nuestro alumnado se implica con y sirve a su sociedad.
- B) Comprobamos que, en distintas medidas, el programa deja “poso” en el alumnado participante. Podemos señalar varios casos en nuestra Escuela:
 - Alumnas que, años más tarde de su experiencia concreta, con la carrera ya terminada, vuelven al lugar en que realizaron las prácticas, y ponen en marcha una nueva idea.
 - Alumnado involucrado en AUSI (Asociación Universitaria de Solidaridad Internacional), incluso trascendiendo la propia materialización del programa, ya que algunas personas de AUSI no han ido al terreno.
 - Alumnado que a la vuelta de sus Practicum en Guatemala y Ecuador crean “Kaleko Eskola” (una asociación de apoyo, junto con otras personas que han tenido experiencia cooperante en el mismo centro); y “Eki Haizea”, entidad que pretende apoyar y reforzar la relación con Ecuador.
- C) El programa es exigente por definición: exige al alumnado una implicación y carga de trabajo mayores que si realizaran el Prácticum aquí. Sin embargo crece el número de personas que quieren participar, sobrepasar la disponibilidad de plazas. Encaramos esta problemática desde la visión de que la presencia sobre el terreno **no es necesariamente** la única posibilidad de integrar una visión solidaria en las prácticas, y tratamos de buscar otras herramientas para este alumnado.
- D) Desde una perspectiva de Ciencias Sociales, observamos que la formación genérica obligatoria ofrecida por la Oficina de Cooperación incide en aspectos sociales y educativos no muy presentes en los planes de estudio habituales, como son la Educación Popular, análisis de los procesos mundiales de las últimas décadas, etc. Un caso especialmente importante nos parece el de la Interculturalidad y la Educación intercultural, que juzgamos de urgente asunción desde la premisa de

una Universidad que quiere servir a la sociedad que la genera, máxime cuando se trata de líneas particularmente señaladas e incentivadas desde la documentación educativa oficial.

- E) En parte como consecuencia de lo anterior, comprobamos una mayor implicación de participantes en su realidad social y cultural cercano que antes de participar en el programa, un mayor empeño por comprender el mundo social en que viven, los mecanismos que lo rigen, y las implicaciones educativas que todo ello conlleva, sobre todo en una mayor toma en consideración de la fuente sociológica como informante curricular. Asumen con mayor facilidad y profundidad que, más que meros gestores técnicos, les compete sobre todo un papel como lectores de la realidad, lo cual a su vez facilita una mayor capacidad de flexibilidad para adaptarse a realidades variables, nuevas o desconocidas.

Por último, señalar los **retos del Programa hacia el futuro**.

- A) El programa crece en interés entre el alumnado. Es una demanda que interpela al Centro en su conjunto; entendemos que corresponde al mismo prepararse al respecto.
- B) Consideramos importante aumentar y fortalecer la relación con los y las maestr@s de aula *in situ*; es una de las dificultades mayores, pues a la distancia física se une la que separa los sistemas educativos respectivos.
- C) Una de las dificultades técnicas inherentes al programa para los tutores de la Escuela consiste en que debido a los condicionantes físicos, no es posible la realización de los habituales seminarios, y ello implica necesariamente una atención más personalizada a cada alumn@.
- D) En colaboración con las ONGs, queremos crear y dar forma a líneas de trabajo continuado previas a la partida. Hemos comprobado que la asunción de trabajos concretos relacionados con la actividad del Practicum facilita la implicación del alumnado, tanto más en la medida en que estos sean más materiales, tangibles.
- E) Buscamos formalizar algunos procesos y protocolos de funcionamiento, con vistas a avanzar en su estandarización (siempre en la medida de lo posible en un Programa de estas características), y a poder obtener más fácilmente la información necesaria para evaluar el programa y sus factores.

4. BASES PARA UN SOPORTE TEÓRICO Y ENCUADRAMIENTO ESTRATÉGICO

Tras esta mirada sobre el conjunto del Proyecto, estamos en condiciones de sugerir algunas consideraciones teóricas y metodológicas. Se viene sosteniendo reiteradamente que la Globalización desde su ofensiva Neoliberal, la reestructuración de los procesos productivos a nivel global, las nuevas tecnologías de la comunicación y el procesamiento de la información, la generalización de la mercantilización y codificación audiovisual del universo cultural, la crisis de los sistemas de derechos, el aumento de las brechas de distribución de riqueza y poder tanto en el Norte como en el Sur, el vaciado de contenido de la democracia, la movilización de las poblaciones hacia las zonas "enriquecidas", la perversión de la ciudadanía real, la desarticulación de las identidades, la crisis de las culturas minorizadas... está extendiendo y golpeando a los sistemas educativos, a la cultura crítica y científica, a los proyectos educativos con

perspectivas emancipadoras y de servicio a las mayorías ciudadanas de los pueblos y sociedades.

Los proyectos de la cultura académica y los sistemas educativos de la primera modernidad tienen cada vez más dificultades para ser sostenidos y originan una permanente búsqueda de reformas y estrategias de “calidad”. Las crisis sociales son leídas como crisis educativas y la propia educación y sus agentes tienen cada vez más sensación de estar siendo empujados realmente en una dirección totalmente contraria a la que se le demanda en el terreno del discurso.

Hay cinco ámbitos que requieren una respuesta urgente y necesaria:

- La **problemática de la multiculturalidad** y la necesidad de diseñar prácticas y soportes teóricos y metodológicos de interculturalidad en educación y para promover la interculturalidad.
- La **problemática de la relación entre lo local y lo global**. El mundo local ya no puede ser entendido sin su ubicación y perspectiva global. Sin embargo lo global -esto es, la nueva perspectiva necesaria local/global- sigue estando lejos del alcance de la mayor parte de una ciudadanía cada vez más necesitada de ello.
- La **problemática de las nuevas tecnologías de la comunicación y la codificación de la información**. El universo industrial/mediático que impregna todos los ámbitos de la cultura colectiva requiere nuevas líneas de enseñanza / aprendizaje donde la práctica de apropiación de la cultura y la comunicación promueva un empoderamiento real.
- La **problemática de la ciudadanía**, que tras el hundimiento de las referencias del poder público y el vaciamiento de los procesos democráticos y la emergencia de los nuevos poderes globales requiere una respuesta en todos los ámbitos de la acción social, incluida la educativa.
- La **problemática del Desarrollo Humano Sostenible**, que implica explorar perspectivas y orientaciones alternativas al Desarrollo Global Dominante que extiende el caos y la crisis en todos los órdenes de la existencia de la vida y de los ecosistemas que la hacen posible

Estos cinco ámbitos se imbrican en este proyecto por cuanto la interculturalidad, la perspectiva del desarrollo desigual, la posibilidad de líneas de comunicación y comprensión entre mundos diferentes se proyecta en las dimensiones personal, profesional y sociopolítica y cultural tecnológica de las nuevas generaciones de estudiantes. Una Didáctica de las Ciencias Sociales en la época de la Globalización tiene aquí una propuesta estratégica y un soporte para su desarrollo que por otro lado la coloca en sintonía con una lectura de las ocho Capacidades Base del Proyecto Europeo de Educación y los propios Objetivos de la LOE. Crear una perspectiva genérica de las Prácticas en comunicación de uno y otro lado de las prácticas y experiencias puede ser un camino para una reorientación de un Currículo Crítico en la época de la Globalización.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BASELGA, P.; FERRERO, G.; BONI, A. (2004): *La Educación para el Desarrollo en el ámbito formal, espacio común de la Cooperación y la Educación Propuestas para una estrategia de Acción Integrada*. Valencia, Universidad Politécnica de Valencia.

- Comité Español Universitario de Relaciones Internacionales CEURI (2000): *Estrategia de cooperación universitaria al desarrollo*.
- DÍAZ AGUADO, M. J. (2003): "Educación Intercultural y Aprendizaje Cooperativo". Madrid: Pirámide.
- Gobierno Vasco (2004): *Plan Director de Cooperación para el Desarrollo 2004-2006*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco, Departamento Vivienda y Asuntos Sociales.
- JORDÁN, J. A. (1996): *Propuestas de Educación Intercultural para Profesores*. Barcelona: CEAC.
- JULIANO, D.(1993): *Educación Intercultural. Escuelas y Minorías Étnicas*. Madrid: Eudema.
- JUNG, I.; LÓPEZ, L. E. (Comps.) (2004) *Abriendo la Escuela*. Madrid: Morata.
- KINCHELOE, J.L.; STEINBERG, S.R. (1999): *Repensar el Multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación (2005): *Plan Director de la Cooperación Española 2005 / 2008*.
- Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE)
- Consejo (2006) Modernizar la educación y la formación: una contribución esencial a la prosperidad y a la cohesión social en Europa informe conjunto provisional de 2006 del consejo y de la comisión sobre los progresos registrados en la puesta en práctica del programa de trabajo «educación y formación 2010» (2006/c 79/01)