



**O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL E ESPANHA:**  
uma homenagem a Joan Pagès Blanch

**LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN BRASIL Y ESPAÑA:**  
un homenaje a Joan Pagès Blanch

Antoni Santisteban Fernández  
Carlos Augusto Lima Ferreira  
(Orgs.)



Com esse livro homenagem, nós, um grupo de pesquisadores brasileiros e espanhóis, encaramos o maior de todos os desafios que foram postos em nosso caminho. O desafio de construir um livro que desse conta do que representou para todos nós o Professor Joan Pagès Blanch. Falar de colegas nunca é fácil, e, em se tratando dele, torna-se uma tarefa quase impossível. Então, para evitarmos um caminho mais emotivo, vamos nomeá-lo como uma celebração. A tristeza e a dor de perdemos nosso querido Joan fica abolida pela honra de termos tido a oportunidade de conhecê-lo, de termos tido o prazer de desfrutar de sua convivência. A palavra que melhor define o nosso sentimento hoje é GRATIDÃO. Obrigado por ter nos ensinado a sermos pessoas melhores, colegas melhores. Obrigado por ter incentivado para que lutássemos por um mundo e uma sociedade melhor. Obrigado não só por ter nos ajudado a trilhar nossa trajetória, mas também por ter nos dado motivos para segui-la. E, acima de tudo, obrigado por ter contribuído com um Ensino de História que lute a favor de uma cidadania PLENA! Joan foi, ao longo de sua jornada, a excelência em forma de profissional. É importante frisar que sua obra fica como legado dos mais importantes para o campo do ensino de História na Europa e na América Latina e vai fornecer a muitas gerações o significado do que nos ensinou, cada teoria e prática que nos mostrou não foram em vão.



**O ensino de história no Brasil e Espanha**

**La enseñanza de la historia en Brasil y España**





# **O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL E ESPANHA:**

uma homenagem a Joan Pagès Blanch

# **LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN BRASIL Y ESPAÑA:**

un homenaje a Joan Pagès Blanch

Organizadores

**Antoni Santisteban Fernández**

**Carlos Augusto Lima Ferreira**



**Diagramação:** Marcelo A. S. Alves

**Capa:** Carole Kümmecke - <https://www.conceptualeditora.com/>

**O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.**



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR) [https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt\\_BR](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR)



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, Antoni; FERREIRA, Carlos Augusto Lima (Org.)

O ensino de história no Brasil e Espanha: uma homenagem a Joan Pagès Blanch [recurso eletrônico] / Antoni Santisteban Fernández; Carlos Augusto Lima Ferreira (Org.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

338 p.

ISBN - 978-65-5917-132-3

DOI - 10.22350/9786559171323

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Joan Pagès Blanch; 2. Ensino; 3. História; 4. Brasil; 5. Espanha; I. Título.

---

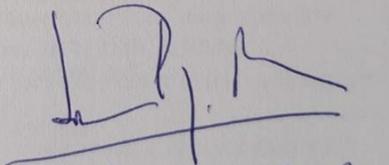
CDD: 370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

Catalunya/Salvador duas identidades,  
dos povos, das línguas pero una  
misma preocupación: el futuro  
de nuestros jóvenes, el futuro  
del mundo.

Un abrazo,

  
4 juli 2012

*Catalunya/Salvador duas identidades, dois povos, duas línguas, porém  
uma mesma preocupação: o futuro de nossos jovens, o futuro do mundo.*

*Um abraço, Joan Pagès i Blanch. 4 julho 2012*



# Sumário

Homenagem .....11

Tributo ..... 14

## Parte I

**Joan Pagès Blanch: em seus rastros e inspirações**

**Joan Pagès Blanch: en sus huellas e inspiraciones**

1 ..... 19

**Diálogos entre ensino de História e tecnologias digitais: dos dilemas às possibilidades ou um debate necessário?**

Carlos Augusto Lima Ferreira

Celeste Maria Pacheco de Andrade

2.....47

**La formación del Pensamiento Histórico como Pensamiento Crítico**

Antoni Santisteban Fernández

Jordi Castellví

3..... 69

**A visão de presos(as) educadores(as) sobre cidadania, justiça e justiça social**

Odair França de Carvalho

4.....95

**Educación histórica y ciudadanía global**

Gustavo González Valencia

Antoni Santisteban Fernández

5.....117

**Pensar la enseñanza de las ciencias sociales como una experiencia histórica para la vida**

Belén Meneses Varas

Neus González-Monfort

Antoni Santisteban Fernández

6.....	139
<b>Juegos de simulación y pensamiento contrafáctico para interpretar el pasado, comprender el presente e imaginar el futuro</b>	
Carmen Rosa García Ruiz	
José Ignacio de Frutos de Blas	
7.....	167
<b>Por una historia de todas las personas. Respuestas epistemológicas a los retos de la historiografía y de la historia escolar</b>	
Mariona Massip Sabater	
8 .....	208
<b>El compromiso social y el oficio de enseñar a enseñar Ciencias Sociales, Geografía e Historia en un mundo incierto</b>	
Manuel José López Martínez	
María del Mar Felices de la Fuente	
María Dolores Jiménez Martínez	
Concepción Moreno Baró	
9.....	234
<b>Estado de la cuestión sobre la perspectiva de género y enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en España</b>	
María Consuelo Díez Bedmar	
Delfín Ortega-Sánchez	

## Parte II

### Sobre Joan Pagès Blanch Acerca de Joan Pagès Blanch

10 .....	255
<b>La historia del grupo de enseñanza de las ciencias sociales de Rosa Sensat y el papel de Joan Pagès I Blanch</b>	
Maria Ballbé Martínez	
11.....	274
<b>Joan Pagès: utopia e luta na formação de professores de História</b>	
Caroline Pacievitch	
Léia Adriana da Silva Santiago	
12 .....	297
<b>Pilar Benejam e Joan Pagès: na travessia de dois Mestres, a forja de um campo profissional</b>	
Sonia Regina Miranda	

## Homenagem

Essa não é uma apresentação comum, é mais que isso, é um texto de agradecimento. Dessa forma, pensamos que esta é a oportunidade ideal para agradecermos por tudo aquilo que Joan Pagès Blanch fez por todos aqueles que estiveram com ele, por tudo o que ensinou em suas aulas, produziu e publicou e, também, por tudo de bom que a sua postura séria, honesta e ética sugeriu a todos os seus alunos e seus colegas de universidade.

Foi em uma manhã de outubro de 1998, depois da aula de Educação e Trabalho, na UAB, que o Professor Esteve Pont Barceló me chamou e disse: “Olha Carlos, vamos no gabinete de um amigo que quero que você conheça”, e para lá seguimos. Quando lá chegamos, Esteve me apresentou ao Professor Joan Pagès Blanch, foi uma alegria, pois o conhecia de textos e estar diante dele era algo muito especial. Daquele encontro nos tornamos amigos, parceiros de trabalho até a defesa da tese, além de ter oportunizado a participação em várias atividades do seu grupo de pesquisa e da Associação de Didática das Ciências Sociais, levando-me aos encontros da Associação.

Lembro-me com especial saudade do encontro na cidade de Girona, para a qual fui em seu carro com o professor italiano Ivo Mattozzi, lá me proporcionou adentrar ao universo da didática das Ciências Sociais, me apresentando a vários professores e professoras. Joan era assim, um homem generoso e sempre disponível. Inclusive vindo ao Brasil em maio de 2019, para minha banca de professor Pleno, uma honra! Estávamos sempre em contato, e entre os meses de fevereiro e maio de 2020 em particular.

Gravei com ele, no dia 06/04/2020, para o programa **Covid-19 pelo mundo** para a TV da Universidade Estadual de Feira de Santana, onde trabalho, um depoimento com sua visão e análise sobre as pandemias ao

longo da história na Europa, em especial na Espanha e Barcelona. Para nossa alegria e satisfação, é o vídeo mais assistido da série! Além disso, participou da banca de defesa, de forma remota, do meu orientando na sexta feira dia 22/05. Ele, como sempre, brilhante! Hoje, tenho certeza, foi uma despedida!

Com esse livro homenagem, nós, um grupo de pesquisadores brasileiros e espanhóis, encaramos o maior de todos os desafios que foram postos em nosso caminho. O desafio de construir um livro que desse conta do que representou para todos nós o Professor Joan Pagès Blanch. Falar de colegas nunca é fácil, e, em se tratando dele, torna-se uma tarefa quase impossível. Então, para evitarmos um caminho mais emotivo, vamos nomeá-lo como uma celebração.

A tristeza e a dor de perdemos nosso querido Joan fica abolida pela honra de termos tido a oportunidade de conhecê-lo, de termos tido o prazer de desfrutar de sua convivência. A palavra que melhor define o nosso sentimento hoje é GRATIDÃO. Obrigado por ter nos ensinado a sermos pessoas melhores, colegas melhores. Obrigado por ter incentivado para que lutássemos por um mundo e uma sociedade melhor. Obrigado não só por ter nos ajudado a trilhar nossa trajetória, mas também por ter nos dado motivos para segui-la. E, acima de tudo, obrigado por ter contribuído com um Ensino de História que lute a favor de uma cidadania PLENA!

Joan foi, ao longo de sua jornada, a excelência em forma de profissional. É importante frisar que sua obra **fica** como legado dos mais importantes para o campo do ensino de História na Europa e na América Latina e vai fornecer a muitas gerações o significado do que nos ensinou, cada teoria e prática que nos mostrou não foram em vão.

Joan, o mundo é hoje um lugar melhor porque você existiu e o tornou mais belo, amigável e justo para quem um dia cruzou na sua vida. Hoje seu coração não bate mais neste mundo, mas você será para sempre recordado como um grande homem, um grande professor! Foi um privilégio conhecer uma pessoa tão generosa como você. No dizer da

colega Ana Heloisa Molina “...ele era de uma gentileza e sensibilidade sem igual...”

Jamais esqueceremos você! Pessoas assim nunca morrem de verdade. Mais do que um orientador, um amigo e conselheiro nos tempos de Barcelona, para nós e muitos daqueles que privaram de sua convivência. Você sempre foi um ser humano de coração gigante e nobres atitudes. Pessoas assim especiais acabam por se tornar imortais. Você, tenha certeza, deve se sentir orgulhoso do bem e de todos os ensinamentos valiosos que deixou a tantas pessoas. Seus estudos ficarão eternizados na história e no Ensino de História para as gerações de hoje e de amanhã.

**Antoni Santisteban Fernández**  
Barcelona, Catalunya

**Carlos Augusto Lima Ferreira**  
Salvador, Bahia

Março, 2021

## Tributo

Esta no es una presentación común, es más que eso, es un texto de agradecimiento. Es una oportunidad para agradecer a Joan Pagès Blanch todo lo que hizo por todos los que lo conocieron. Para agradecer todo lo que enseñó en sus clases, lo que produjo y publicó, y también por todo lo bueno que su postura seria, honesta y ética sugirió a todos sus estudiantes y colegas universitarios.

Fue en una mañana de octubre de 1998, después de la clase de Educación y Trabajo, en la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), que el profesor Esteve Pont Barceló me llamó y me dijo: “Mira Carlos, vamos a la oficina de un amigo que quiero que conozcas”. Cuando llegamos, Esteve me presentó al profesor Joan Pagès Blanch, fue una alegría, ya que lo conocía por sus textos y estar frente a él era algo muy especial. Desde esa reunión nos hicimos amigos, socios de trabajo hasta la defensa de la tesis, además de haberme permitido participar en diversas actividades de su grupo de investigación y de la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Recuerdo especialmente el encuentro en la ciudad de Girona, en la que fui en su automóvil junto con el profesor italiano Ivo Mattozzi, allí me permitió ingresar en el universo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, presentándome a varios profesores. Joan era así, un hombre generoso y siempre disponible. Incluso viniendo a Brasil en mayo de 2019, para mi defensa de profesor Pleno, ¡un honor! Siempre estuvimos en contacto, y entre febrero y mayo de 2020 en particular.

Grabé con él, el 04/04/2020, para el programa **Covid-19 pelo mundo** para la televisión de la Universidade Estadual de Feira de Santana, donde trabajo, un testimonio con su visión y análisis sobre pandemias a lo largo de la historia en Europa, especialmente en España y Barcelona. Para

nuestro deleite y satisfacción, ¡es el video más visto de la serie! Además, participó, remotamente, en el tribunal de defensa de mi estudiante de maestría el viernes, 05/22/2020. Él, como siempre, ¡fue brillante! Hoy, estoy seguro, ¡fue una despedida!

Con este libro como tributo, nosotros, un grupo de investigadores brasileños y españoles, enfrentamos el mayor de los desafíos que se nos puede presentar. El desafío de construir un libro que muestre un poco de lo que el profesor Joan Pagès Blanch representó para todos nosotros. Hablar de colegas nunca es fácil y, cuando se trata de él, se convierte en una tarea casi imposible. Entonces, para evitar un camino más emocional, vamos a llamarlo una celebración.

La tristeza y el dolor de perder a nuestro querido Joan se ve disminuida por el honor de haber tenido la oportunidad de conocerlo, haber tenido el placer de disfrutar muchas experiencias de vida juntos. La palabra que mejor define nuestro sentimiento hoy es GRATITUD. Gracias por enseñarnos a ser mejores personas, mejores colegas. Gracias por animarnos a luchar por un mundo y una sociedad mejores. Gracias no solo por ayudarnos a seguir nuestro camino, sino también por darnos razones para seguirlo. Y, sobre todo, ¡gracias por contribuir a una enseñanza de la historia que lucha por la ciudadanía PLENA!

Joan fue, a lo largo de su trayectoria, la excelencia en lo profesional. Es importante tener en cuenta que su trabajo sigue siendo uno de los legados más importantes para el campo de la enseñanza de la historia en Europa y América Latina, y proporcionará a muchas generaciones el significado de lo que nos enseñó, cada teoría y práctica que nos mostró no fueron en vano.

Joan, el mundo es un lugar mejor hoy porque tú exististe y lo hiciste más hermoso, amigable y justo para aquellos que alguna vez cruzaron tu vida. Hoy tu corazón ya no late en este mundo, ¡pero serás recordado para siempre como un gran hombre, un gran maestro! Fue un privilegio conocer a una persona tan generosa como tú. En palabras de mi colega Ana Heloisa Molina "... era de una amabilidad y sensibilidad sin igual ..."

¡Nunca te olvidaremos! Gente así nunca muere realmente. Más que un tutor, un amigo y guía en los días de Barcelona, para nosotros y para muchos de los que tuvieron la oportunidad de compartir un tiempo con él. Siempre has sido un ser humano con un corazón gigante y unas actitudes nobles. Estas personas especiales terminan convirtiéndose en inmortales. Seguramente estará orgulloso de lo bueno y de todas las valiosas enseñanzas que ha podido dejar a tanta gente. Sus ideas perdurarán en el tiempo y sus estudios sobre la enseñanza de la historia son un tesoro para las generaciones de hoy y de mañana.

**Antoni Santisteban Fernández**

Barcelona, Catalunya

**Carlos Augusto Lima Ferreira**

Salvador, Bahia

Março, 2021

## **PARTE I**

**Joan Pagès Blanch: em seus rastros e inspirações**

**Joan Pagès Blanch: en sus huellas e inspiraciones**



## **Diálogos entre ensino de História e tecnologias digitais: dos dilemas às possibilidades ou um debate necessário? <sup>1</sup>**

*Carlos Augusto Lima Ferreira <sup>2</sup>*

*Celeste Maria Pacheco de Andrade <sup>3</sup>*

*Creo, sin embargo, que la enseñanza de la historia no puede dar la espalda a las tecnologías que hoy se utilizan en nuestras vidas. Y no puede hacerlo porque sería condenar a muchas generaciones de jóvenes a la más profunda ignorancia. Debemos utilizar los ordenadores y la informática para que el alumnado acceda con facilidad a la información histórica, disponga de buenos documentos, de fuentes de todo tipo, pueda visitar virtualmente determinados yacimientos y museos, consultar fondos archivísticos, en especial en fotografía y cine, etcétera. Pero hemos de enseñarle cómo ha de hacerlo y qué ha de hacer con la información obtenida para hacérsela suya. Hemos de conducirlo en una navegación compleja en la que, si viaja solo, puede perderse con facilidad y recurrir al recurso fácil del “cortar y pegar”. Hemos de enseñarle a discriminar utilizando las habilidades propias del trabajo histórico, fundamentalmente las relacionadas con el análisis causal y con la interpretación y valoración de las fuentes y de los textos. Y hemos de enseñarle que no todo lo que se presenta como historia es historia. Para que un texto sea considerado histórico ha de ser construido según unas reglas que también ha de dominar para poder construir*

---

<sup>1</sup> Este texto é uma homenagem ao amigo, conselheiro, orientador e professor Joan Pagès i Blanch, que foi um dos responsáveis por minha formação de pós-graduação nos tempos de Barcelona. Quis o destino que a banca de mestrado do meu orientando Luis Fernando Mejía David, no programa de Pós-Graduação em História (PGH/UEFS), fosse uma das últimas atividades de que Joan participou. A professora Celeste Maria Pacheco de Andrade, que divide comigo a escrita deste capítulo, era um dos membros e, com ele, Celeste estreitou, desde a fase da qualificação, as relações acadêmicas. Joan tinha essa qualidade de cativar e de ser generoso com todos, e com os autores deste texto não foi diferente.

<sup>2</sup> Professor Pleno da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Doutor em Educação pela Universidade Autônoma de Barcelona (UAB). Professor dos cursos de História e Pedagogia e dos Programas de Pós-Graduação em História (PGH/UEFS) e Desenho, Cultura e Interatividade (PGDCI/UEFS).

<sup>3</sup> Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Doutora em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora do curso de História e dos Programas de Pós-Graduação em História (PPGH/UNEB) e Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC/UNEB).

*sus propios relatos. En el aprendizaje de la narrativa histórica, los computadores pueden facilitar enormemente el trabajo cooperativo. Pueden permitir situar geográfica y temporalmente los hechos o los procesos históricos. Pueden ayudar a construir relatos compartidos, a buscar argumentos que avalen determinadas interpretaciones o a criticar los argumentos utilizados en las mismas. (JOAN PAGÈS I BLANCH, 2013, p. 23).*

## **Introdução**

Os componentes curriculares dos cursos de formação docente cada vez mais têm buscado atender às demandas da contemporaneidade, a partir de diferentes realidades. Nosso estudo baseia-se nos desafios da formação docente frente ao uso de novas tecnologias no ensino de História. As questões das tecnologias digitais têm ganhado relevo, especialmente no último ano, em função do processo pandêmico que atingiu todos os países do mundo, e vêm sendo debatidas à exaustão, notadamente no que diz respeito aos seus impactos na educação, com destaque para a escola básica. Tais aspectos colocaram em evidência a desigualdade social e a exclusão educacional e digital no Brasil.

Nesse contexto, vale a pena destacar os dados sobre as desigualdades digitais oriundos da pesquisa sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação, denominada TIC Domicílios 2019, realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br)<sup>4</sup> em 23.490 domicílios, em todo o território nacional, entre outubro de 2019 e março de 2020. Realizada anualmente desde 2005, a pesquisa TIC Domicílios tem o objetivo de mapear o acesso às TIC nos domicílios urbanos e rurais do país e as suas formas de uso por indivíduos de 10 anos de idade ou mais.

Os indicadores gerados pela pesquisa oferecem um cenário do acesso e do uso de TIC no Brasil, abordando diversos temas, tais como: acesso às TIC; uso do computador; uso da Internet; habilidades na Internet; uso do

---

<sup>4</sup> Criado em 2005, o Cetic.br é um departamento do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br), ligado ao Comitê Gestor da Internet do Brasil (CGI.br).

celular; governo eletrônico; comércio eletrônico; atividades culturais na Internet (CETIC.br, 2019).

Do levantamento publicado em 26 de maio de 2020, destacamos:

- 26 milhões de brasileiros estão sem acesso à web, somente nas classes “D” e “E”;
- 20 milhões de domicílios (28%) não possuem conexão à Internet, realidade que afeta especialmente famílias com renda de até um salário mínimo (45%);
- 35 milhões de pessoas em áreas urbanas (23%) e 12 milhões em áreas rurais (47%) seguem desconectadas, sem Internet;
- 58% dos brasileiros buscam a rede exclusivamente pelo telefone móvel, proporção que chega a 85% nas classes “D” e “E”;
- 14% dos domicílios das classes “D” e “E” possuem computadores, percentual que vai a 44% entre os domicílios da classe “C”, e a 95% quanto aos domicílios da classe “A”.

Esses dados expõem o quanto a desigualdade digital existente no Brasil é perversa, especialmente com os que estão nas classes “D” e “E”. Essa constatação nos leva a afirmar que os moradores da periferia, ou seja, aqueles que usam a Internet apenas pelo celular e os que não possuem banda larga fixa em suas residências, veem reduzidas as possibilidades de realizar as atividades da escola, ter acesso aos bens culturais, às atividades de trabalho e aos serviços públicos por meio da web. (SILVA, 2020).

Como nos dizem Iracema Santos do Nascimento e Patrícia Cerqueira dos Santos (2020), no texto “A normalidade da desigualdade social e da exclusão educacional no Brasil”, as políticas públicas de exclusão, que já faziam parte da nossa realidade cotidiana, ficaram mais visíveis neste momento de quarentena, pois os estudantes pertencentes às famílias mais vulneráveis e sem acesso à Internet são mais duramente afetados.

Mas a normalidade da exclusão não é normal e tampouco natural, não cai do céu ou brota da terra. Ela acontece e se consolida pela ação humana. E aqui queremos tratar da ação de políticas públicas excludentes. Voltemos à educação. Quando o governo federal insiste em manter o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) em meio à pandemia, mesmo sabendo da

impossibilidade de milhões de jovens de baixa renda se prepararem para as provas, está operando uma política de exclusão. Nesse caso, deliberada e assumidamente. Afinal, o ministro da educação de Bolsonaro, Abraham Weintraub, fez questão de afirmar publicamente que o objetivo do Enem não é promover justiça social, mas selecionar os melhores. (NASCIMENTO; SANTOS, 2020, p. 129).

Além disso, as autoras destacam também as ações perpetradas pelos governos durante o período da pandemia da Covid-19 no que diz respeito às atividades mediadas pelas TIC, as quais acentuam a exclusão digital.

Quando governos municipais e estaduais lançam sobre suas redes de escolas os pacotes de ensino remoto que, como já vimos, deixam milhões de fora, seja por falta de acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), seja por falta do básico para sobreviver, estão operando políticas públicas de exclusão. E quando educadoras(es), muitas vezes com boas intenções, apressam-se em justificar essas ações (“a educação não pode parar”; “depois socorremos os excluídos”), estão admitindo a “normalidade da exclusão”. Afinal, é isso mesmo, os excluídos sempre podem ficar para depois... (NASCIMENTO; SANTOS, 2020, p. 129).

Com o acontecimento pandêmico, durante o ano de 2020, a sociedade tem tido a possibilidade de visualizar as faces do descomprometimento do Estado brasileiro com a inclusão dos seus cidadãos, e esse drama nos tem demonstrado o aumento das desigualdades sociais. Os serviços públicos de saúde são insuficientes e ineficientes, os sistemas de saneamento básico são frágeis, e milhões de pessoas não têm acesso à água, item essencial para a higienização contra o vírus. Mais de 38 milhões de brasileiros vivem na informalidade e são invisíveis ao Estado. Grande parte da população vive em moradias indignas e não consegue cumprir os protocolos que reduzem o risco de contaminação, já que nem sequer tem condições para manter a higiene básica. A pandemia evidencia e expõe as mazelas que temos no Brasil, o país do discurso negacionista, governado pela cartilha neoliberal e de ultradireita, o que contribui decisivamente para o cenário que vivemos.

A respeito do pensamento liberal e dos regimes de direita, em seu recente ensaio “A Cruel Pedagogia do Vírus”, Boaventura Sousa Santos nos apresenta um texto inspirador. Escrito especialmente sobre o momento atual, o autor empreende uma crítica profunda ao sistema capitalista neoliberal e a suas implicações sociais, políticas, econômicas e culturais – reflexão que em muito se aproxima do Brasil de nossos dias.

A extrema direita e a direita hiperneoliberal ficam definitivamente descreditadas (espera-se). A extrema direita tem crescido um pouco por todo o mundo. Caracteriza-se pela pulsão antisistema, pela manipulação grosseira dos instrumentos democráticos, incluindo o sistema judicial, o nacionalismo excludente, a xenofobia e o racismo, a apologia do Estado de exceção securitário, o ataque à investigação científica independente e à liberdade de expressão, a estigmatização dos adversários concebidos como inimigos, o discurso de ódio, o uso das redes sociais para comunicação política em menosprezo dos veículos e *mídia* convencionais. Defende em geral o Estado mínimo, mas é pródiga nos orçamentos militares e nas forças de segurança. Ocupa um espaço político que por vezes lhes foi oferecido pelo fracasso rotundo de governos provindos da esquerda, mas que se entregaram ao catecismo neoliberal sob a ardilosa ou ingênua crença na possibilidade de um capitalismo com rosto humano, um oximoro desde sempre ou, pelo menos, nos tempos de hoje. (SANTOS, 2020, p. 25).

A ideia do Estado mínimo pode, na visão liberal, redefinir o “papel do Estado” para os privilegiados, mas, para os excluídos, marginalizados e discriminados, esse Estado do discurso, vinculado à eficácia e à eficiência, é apenas uma ilusão.

Esse é um dos dilemas que se apresentam na sociedade brasileira, e o ensino de História tem responsabilidade em refletir, analisar e se posicionar acerca desse cenário. Tradicionalmente relacionada ao estudo baseado em fontes escritas e impressas, a História, como área de conhecimento, cada vez mais vem ampliando sua atuação em termos de diálogo com outras áreas e, por conseguinte, com outras possibilidades de fontes históricas. É fato também, no entanto, que objetos, questões e

abordagens presentes na academia nem sempre estão presentes nas salas de aula da educação básica.

É evidente que, se é que somos alguma coisa, somos filhos do nosso tempo. Ou seja, nossos comportamentos, pensamentos e representações da realidade são produtos do contexto social, cultural e ideológico em que vivemos. Assim, a transição entre o final do século XX e o início do século XXI é frequentemente caracterizada como um período de mudanças em muitas áreas da vida: no campo tecnológico, em primeiro lugar, mas também no econômico, no ambiental, no social, no cultural, no político, entre outros. Vivemos tempos de grandes transformações, cuja intensidade e extensão são qualitativamente diferentes das vividas pela geração que nos precedeu. São modificações que, como toda geração, devemos interpretar e, acima de tudo, ensinar os mais jovens a interpretar.

Essa ideia de alterações intensas, profundas e aceleradas está presente em muitos textos da história, em discursos sobre seu ensino e na sociedade que marca cada época. Durante dois longos séculos, cada geração percebeu seu tempo como um momento caracterizado por modificações aceleradas em relação à era vivida pela geração anterior, e, possivelmente, isso continuará a acontecer no futuro. Atualmente, essa percepção nos parece um importante argumento para justificar a necessidade das discussões sobre o tempo e de transformações curriculares (BLANCH, 2004, p. 9-10). Afinal, ao considerarmos o desenvolvimento da compreensão histórica em alunos da educação básica, percebemos que eles vivem em contato cada vez mais estreito com as mudanças do nosso tempo, notadamente no campo das tecnologias.

Para dar conta dessa problemática, apresentamos a análise das tecnologias digitais na prática cotidiana dos professores de História, a partir de uma breve síntese do desenvolvimento dessa temática no Brasil no decorrer dos últimos 30 anos, bem como discorreremos sobre quais mudanças são necessárias para que as instituições de ensino estejam em sintonia com os novos tempos no seu papel de formar cidadãos preparados

para viver na sociedade contemporânea. Por outro lado, ressaltamos a importância das tecnologias como suporte para acessar o conhecimento histórico, potencializando o ensino de História em um universo cada vez mais dominado e mediado pelo mundo virtual, trazendo-as para o ambiente educativo como parceiras na aprendizagem e no diálogo permanente com os estudantes. Portanto, compreender esse contexto é o desafio do ensino de História.

### **Ensino de História e as tecnologias digitais: um breve panorama e análise**

As Tecnologias da Informação e Comunicação Digitais (TICD) vão desde as mais conhecidas, como jornal, rádio, televisão, cinema, vídeo, fotografia, até as mais recentes, como a informática, a Internet, a videoconferência, o CD-ROM e DVD. O papel dessas tecnologias é por demais evidente nos setores de produção, de serviços e dos meios de comunicação social, não constituindo um simples fenômeno passageiro. Pelo contrário, verificamos a permanência e o avanço de novas tecnologias, criando necessidades e exigências para o ensino em geral, e, em particular, para o ensino de História.

Em uma abordagem ampla, trata-se de um cenário já presente no final do século passado e que se expressa de forma mais enfática no século XXI, com o reconhecimento, fruto das experiências, de como as tecnologias têm impactado e vêm impactando as sociedades de diferentes culturas. E, nesse caso, temos que reconhecer seus reflexos na educação.

A escola não pode fugir à influência das tecnologias, as quais têm sido incorporadas, de maneira crescente, à prática escolar. Dessa forma, é necessário que o espaço educativo se aproprie das discussões em torno delas, bem como da produção e utilização de materiais pedagógicos que considerem as TICD. No campo educativo, as TICD representam ferramentas das mais importantes. Habilitar os docentes para a sua correta utilização revela-se imprescindível para o desenvolvimento de uma

prática pedagógica coesa ao mundo atual. Assim, é importante que a formação docente enfoque a incorporação crítica dessas ferramentas como ponto central para sua aplicação no universo educativo.

As tecnologias de informação tornaram-se subitamente visíveis para o grande público em meados da década de 1970 e têm seu incremento na década de 1980, com o aparecimento dos computadores pessoais, os chamados PCs, e a sua divulgação entre largas camadas da população. Nos países industrializados, coloca-se, muito rapidamente, o tema da integração dessas tecnologias aos sistemas educativos. Alguns desses países, como França, Inglaterra e Espanha, lançaram programas nacionais com esse objetivo. Assim, em meados da década de 1980, a Comunidade Europeia introduz as tecnologias de informação na educação, sendo tomadas diversas iniciativas para estimular o intercâmbio entre países e apoiar as decisões políticas. (FERREIRA, 2004, p. 61)

No Brasil, a partir dos anos de 1970, o governo procura traçar caminhos de inserção no mundo da informática, com a criação da Secretaria Especial de Informática, que seria o órgão encarregado pela política do setor. Dessa forma,

[...] buscava-se uma capacitação científica e tecnológica capaz de promover uma autonomia nacional balizada por princípios e diretrizes fundados na realidade brasileira, a partir de atividades de pesquisas e da consolidação da indústria brasileira, no sentido de fomentar e estimular a informatização da nossa sociedade. (MORAES, 1993, p. 26).

Era necessário, entretanto, difundir a utilização da informática<sup>5</sup> para as diversas áreas da sociedade – entre elas, a Educação –, de forma a preparar a comunidade educativa para a introdução das tecnologias de informação no ensino brasileiro. Em 1982, o MEC conduz a iniciativa de desenvolver projetos que discutam a inserção da informática na educação.

---

<sup>5</sup> A Internet no Brasil iniciou-se em setembro de 1988, quando o Laboratório Nacional de Computação Científica (LNCC), localizado no Rio de Janeiro, unidade de pesquisa científica e desenvolvimento tecnológico do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações (MCTI), conseguiu acesso à Bitnet, por meio de uma conexão de 9.600 bits por segundo, estabelecida com a Universidade de Maryland, mas a explosão da rede mundial vai se dar a partir dos anos 2000 (GUIZO, 1999).

A temática começa a ganhar força com o surgimento dos primeiros projetos nas universidades, notadamente na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com a criação dos núcleos de computação, de eletrônica e de tecnologia educacional para saúde; na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com a criação de um núcleo de pesquisadores que desenvolveram o documento “Introdução a Computadores para ser utilizado nas escolas de 2º grau” e a criação do Núcleo Interdisciplinar de Informática Aplicada à Educação, tendo como ponto principal de pesquisa o Projeto LOGO, que mantinha uma estreita ligação com o Professor Seymour Papert, do Massachusetts Institute of Technology (MIT), criador da linguagem LOGO; na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com o desenvolvimento de pesquisas do Laboratório de Estudos Cognitivos do Instituto de Psicologia, os quais, baseados nas teorias de Piaget e de Papert, procuravam explorar as potencialidades do computador no processo de ensino-aprendizagem de crianças de escolas públicas (SAMPAIO, 1997, p. 10).

De lá para cá, o Brasil avançou consideravelmente na discussão, implantação e desenvolvimento de trabalhos e projetos na área da informática na educação. Um dos mais importantes foi o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFE), que apontava para

[...] o apoio ao desenvolvimento e à utilização da informática nos ensinos de 1º, 2º e 3º graus e na educação especial, o fomento à infraestrutura de suporte relativa à criação de vários centros, o fomento à consolidação e integração das pesquisas, bem como à capacitação contínua e permanente de professores. (ANDRADE; LIMA, 1992, p. 56).

Em setembro de 1991, a Associação Brasileira de História e Computação (ABHC), com o apoio do Departamento de História da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), promoveu o 1º Encontro Internacional de História e Computação, que visava, naquele momento, discutir a inserção das Novas Tecnologias no contexto da História. Participaram também desse encontro vários profissionais de

universidades latino-americanas que contribuíram para a ampliação do debate em torno das TICD em História.

A partir do evento de Santa Catarina, foram realizados outros encontros com o suporte da ABHC e participação cada vez maior de professores e alunos, tanto como assistentes quanto apresentando trabalhos, comunicações e ministrando cursos. Esses eventos de caráter internacional e nacional tiveram lugar na Universidade Estadual de Ponta Grossa, em 1992; na Universidade Católica do Salvador, em 1993; na Universidade Estadual Paulista, em 1994; na Universidade Estadual de Santa Cruz, em 1995; na Universidade Federal de Santa Catarina, em 1996; e na Universidade Federal de Uberlândia, em 1999.

O crescente interesse da comunidade acadêmica para a temática das TICD em História é percebido na ampliação e na diversidade das temáticas presentes nesses encontros. Nos primeiros eventos, os trabalhos – apresentados principalmente por autores estrangeiros, a exemplo de Manfred Thaller, André Zysberg, David Pozzi, Susana Marini, Lawrence McCrank – abordavam aspectos referentes a tendências futuras dos *softwares* aplicados à pesquisa e ao ensino de História, base de dados aplicados em fichários bibliográficos, projeto hipertempo, antecedentes e perspectivas da informática e História. Nos últimos encontros, os temas foram ampliados, tratando, por exemplo, da criação de CD-ROM para a pesquisa histórica, da utilização da Internet e do cinema no ensino de História, pesquisa histórica e multimídia. Essas produções evidenciaram um avanço nas pesquisas durante a década de 1990, oportunizando reflexões e discussões para um fazer histórico que levava em consideração a contribuição das TICD.

Durante as últimas três décadas, diversas tecnologias de informação e de comunicação vêm sendo utilizadas no ensino de História, passando pelos vídeos produzidos especialmente para o contexto da sala de aula e filmes com conteúdos históricos, até processadores de texto, bancos de dados, hipermídias, web/Internet, com vistas a ampliar o processo de ensino e pesquisa em História.

Como exemplo, apresentamos um panorama<sup>6</sup> com algumas experiências, que consideramos relevantes, de universidades brasileiras e grupos de pesquisa que, ao longo das últimas décadas, incorporaram as tecnologias em diálogos com a História como um importante apoio aos docentes e discentes.

No ano de 1986, o Departamento de História da Universidade Católica do Salvador (UCSal) iniciou e incorporou a discussão sobre a temática “informática na formação do historiador”, conforme constata Figueiredo (1997), em seu texto “História e Informática: o uso do computador”, no qual destaca:

O departamento de história da Universidade Católica da Bahia (sic), seguindo a tendência a que lentamente se assiste no sentido da disseminação de cursos de informática voltados especificamente para historiadores, criou uma disciplina específica para tanto. Deseja criar um “usuário consciente”, inicialmente com uma ideia geral do que o computador poderia fazer pelo historiador. As ferramentas utilizadas são editores de texto, banco de dados, planilha eletrônica e multimídia. Tem uma filosofia pragmática, pretendendo que o usuário seja capaz de, se não resolver sozinho seus problemas relacionados à computação, ao menos saber encaminhar objetivamente ao analista o que deseja. O que costuma ocorrer freqüentemente é o historiador se ver sujeito às modificações de seus padrões metodológicos pelo analista. A rotina do curso traduz essa concepção envolvendo uma orientação básica, seguida de aplicação pelos próprios alunos de soluções aos problemas e, finalmente, reuniões em que são supervisionados os problemas. (FIGUEIREDO, 1997, p. 443).

Nesse caminhar, o uso das TICD foi se ampliando para o curso de História, tornando-se um importante aporte para os estudos e pesquisas das disciplinas de Métodos e Técnicas de Pesquisa I e II, História da Bahia e Monografia. Esse apoio buscava vincular o conteúdo estudado à produção desenvolvida pelo aluno nos seus trabalhos específicos, tendo em vista a construção de modelos aplicativos de utilidade às suas monografias,

---

<sup>6</sup> É importante destacar que alguns dos espaços aqui elencados foram descontinuados, outros permanecem e outros migraram para novas mídias, tais como as redes sociais.

possibilitando que o estudante visse as TICD como uma ferramenta de apoio metodológico.

O projeto *História das Instituições Educacionais Brasileiras: uma experiência de pesquisa*, coordenado pelos professores Décio Gatti Júnior e Geraldo Inácio Filho, e que foi desenvolvido na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), nos 1990, teve o apoio dos recursos da informática para o levantamento, catalogação e arquivo das fontes de mais de 7.500 fontes primárias de interesse da História da Educação.

As instituições educacionais das cidades de Araguari, Uberaba e Uberlândia, situadas na região do Triângulo Mineiro, foram o ponto de partida para a pesquisa. Foram coletados depoimentos de ex-dirigentes, ex-professores e ex-alunos, arquivados em meios eletrônicos, como também foi copiado, através de scanner, e armazenado em meios eletrônicos um vasto material iconográfico das instituições escolares.

O Núcleo de Estudos Contemporâneos (NEC), criado no ano de 1994, manteve um primoroso site na web de promoção e divulgação de estudos, pesquisas e atividades na área da História Contemporânea. Constituído por professores do Departamento e da Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense, congrega também estudantes de graduação, mestrado e doutorado. Desenvolve trabalhos em duas linhas de pesquisa: história social das ideias e história política. Hoje, mantém uma página no endereço <https://www.facebook.com/necuff>, na qual divulga, para os pesquisadores, alunos e professores, temas em torno da História do Tempo Presente.

Vale a pena destacar, nessa trajetória, a experiência do site <http://www.bibvirtuais.ufrj.br/estudosculturais/>, que é um excelente meio de pesquisa dos mais variados assuntos na área de Ciências Humanas, organizado pelo Programa Avançado de Cultura Contemporânea (PACC) da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Criado em 1994, é um programa de inovação acadêmica que articula ensino, pesquisa e extensão em formatos experimentais com caráter eminentemente interdisciplinar, visando relacionar e analisar sites de

interesse para pesquisadores da cultura contemporânea, nos seus mais variados enfoques.

A Revista Eletrônica de História do Brasil (REHB)<sup>7</sup> foi criada em 1997 pelo professor Galba Di Mambro, dentro do Departamento de História e do Arquivo Histórico da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). A REHB foi a primeira revista de História em suporte exclusivamente virtual no Brasil e funcionou até o primeiro semestre de 2003, ligada ao projeto *ClioNet*<sup>8</sup>. Durante esse período, foram publicados nove fascículos, consolidando um perfil editorial voltado para a divulgação da produção historiográfica relativa ao Brasil, oriunda dos principais centros de ensino e pesquisa nacionais e internacionais. A *ClioNet* utilizava a informática para apoiar as tarefas dos historiadores e tinha por objetivo

[...] promover o intercâmbio, divulgar pesquisas e eventos, publicar trabalhos em forma de artigos e obras e, também, trocar arquivos eletrônicos. [...] Até o momento, tem recebido quase setecentas adesões de quase todos os estados brasileiros e de diversos países estrangeiros, estando a revista no seu quinto fascículo. (GALBA, 1999, p. 27-28).

Essa experiência de âmbito nacional e internacional, ao integrar os estudos das áreas de pesquisa e ensino de História na revista eletrônica, mostra a importância das tecnologias como uma possibilidade de democratizar e disseminar o conhecimento produzido na universidade para um universo de professores e alunos de distintos espaços geográficos.

Outra experiência muito bem-sucedida no contexto das TICD foi o Laboratório Interdisciplinar de Tecnologias Educacionais (LITE) (<http://lite.fae.unicamp.br/>), da Faculdade de Educação da UNICAMP,

---

<sup>7</sup> Em sua nova fase, foram implementadas mudanças significativas no layout e no suporte técnico da REHB, além da recomposição do Conselho Editorial e Consultivo, com vistas a proporcionar ao público acadêmico e geral um material de ensino e pesquisa em História cada vez mais acessível e de melhor qualidade. Destaca-se a criação da seção “Jovens Pesquisadores”, que permite a divulgação de pesquisas empíricas realizadas no âmbito da iniciação científica.

<sup>8</sup> No final da década de 1980, o Arquivo Histórico da Universidade Federal de Juiz de Fora tentava dar os primeiros passos no uso de bancos de dados, baseados no sistema operacional denominado DOS. Em 1995, com o avanço da Internet no Brasil, o Arquivo, o Núcleo de História Regional e o Departamento de História da UFJF começaram a pensar, em 1995, em um projeto para integrar as instituições de pesquisa mineira em rede eletrônica.

criado em 1999. Trata-se de um espaço virtual que reunia vários professores envolvidos no desenvolvimento de pesquisa e construção de materiais didático-pedagógicos de diversas áreas do conhecimento baseados nas tecnologias. Entre as atividades desenvolvidas pelo LITE, merece destaque a participação em projetos de caráter multi-institucional para a melhoria do ensino nas seguintes áreas: Alfabetização, Leitura e Escrita; Educação de Jovens e Adultos; Formação de Professores; Educação e Família; Educação Infantil; Educação Matemática; Ensino de História; Gerontologia; Gestão Educacional; Imagem; Movimentos Sociais e Cidadania; Planejamento Estratégico; Psicologia da Educação; Matemática; Sexualidade Humana e Educação.

Durante o IX Encontro de História e Informática, ocorrido na cidade de Uberlândia, MG, de 26 a 28 de maio de 1999, houve vários cursos e trabalhos abordando a pesquisa e o ensino de História e utilizando as TICD como fonte de investigação, suporte e divulgação de produções historiográficas. Foram realizados quatro minicursos, ministrados por professores pesquisadores que têm se dedicado mais sistematicamente a essas discussões nas últimas décadas. Esses cursos versaram sobre a pesquisa histórica pela Internet; como disponibilizar dados, documentos e imagens na www; a criação de CD-ROM; bem como a criação de bancos de dados digitalizados referentes a acervos documentais existentes em Brasil e Portugal.

Dos trabalhos apresentados, doze traziam discussões que ampliavam o debate sobre o tema, dentre os quais destacamos três comunicações que apontavam a construção de banco de imagens digitalizadas como resultado das pesquisas acadêmicas, com sua posterior disponibilização na Internet, visando subsidiar futuras pesquisas e trabalhos acadêmicos, e fornecendo, inclusive, recursos de imagem como fonte histórica de pesquisa. Essas três pesquisas, desenvolvidas na UFU, tinham como objetivo reconstruir a participação e contribuição dos anarquistas na cultura política brasileira, centrada nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, ao longo do período da Primeira República.

*A Oficina Cinema-História: Núcleo de Pesquisa e Produção de Vídeos Históricos* (<http://www.oficinacinemahistoria.ufba.br/>) é um projeto ligado ao Departamento e Mestrado em História da Universidade Federal da Bahia. Iniciado nos anos 2000, ocupa-se do estudo da relação cinema-história em seus diversos matizes, da criação de um centro de produção de vídeos históricos, bem como da realização de pesquisas teóricas de campo. O cinema é estudado enquanto agente da história, documento historiográfico e nova linguagem para o ensino da História. Eventualmente, são organizados grupos de discussão, chamados laboratórios de reflexão, que realizam estudos e discussões temáticas. O núcleo também organiza atividades de extensão e eventos ligados à sua problemática. Muitas das suas reflexões encontram-se em textos publicados na revista *O Olho da História*, um dos frutos desse trabalho.

Nesse breve panorama, também merece destaque a criação da *Biblioteca Nacional Digital*<sup>9</sup>, no ano de 2006, quando grande parte do precioso acervo físico da Biblioteca Nacional foi digitalizado. Na sua versão digital, a Biblioteca possibilita que documentos históricos e culturais, por meio da Internet, possam ser acessados por estudantes e pesquisadores de todas as partes do mundo de maneira democrática. Essa iniciativa é um marco na difusão de informações relativas à nossa história.

Temos uma multiplicidade de portais com temas dedicados à História; entre eles, evidenciamos o *Café História*, site de divulgação científica que teve início em 2008, voltado para historiadores e o público em geral. Entre os anos de 2008 e 2016, foi, ao mesmo tempo, uma rede social e um portal de divulgação científica de História. A partir de janeiro de 2017, o *Café História* transferiu-se para a plataforma *WordPress*, deixando de ser uma rede social (<https://www.cafehistoria.com.br/sobrenos/>).

---

<sup>9</sup> O acervo digitalizado conta com 1,5 milhão de documentos, entre eles: livros, mapas, fotos, jornais e revistas, está disponível para consulta no Portal BN Digital e na Hemeroteca Digital Brasileira pelos endereços eletrônicos: <https://bndigital.bn.gov.br/> e <http://hemerotecadigital.bn.gov.br/> (BRASIL, 2019).

Os exemplos acima mostram a pluralidade de produções e possibilidades construídas a partir da utilização das TICD para a História, a exemplo de softwares educativos, banco de dados históricos, digitalização de documentos históricos, centros de estudos e bibliotecas virtuais, revistas e redes eletrônicas de discussão e sites temáticos, entre outros. É um conjunto de produções de que professores, pesquisadores e estudantes de História podem lançar mão para aproveitar a infinidade de recursos e conteúdos que circulam no ciberespaço e utilizá-los na elaboração de atividades pedagógicas.

Os trabalhos elencados ao longo desse tempo evidenciam que as TICD vêm se fazendo presentes no âmbito acadêmico, ganhando maior visibilidade a partir de debates e produções acadêmicas que enfatizem a sua importância enquanto suportes fundamentais para o ensino e a pesquisa. Portanto, é necessário que esse tema faça parte dos currículos dos cursos de graduação em História, a fim de que estejam “conectados” com as exigências de um mundo cada vez mais virtual.

No mundo virtual, vive-se num outro tempo e num outro espaço. As relações que nele se estabelecem modificam as características de seus participantes, assim como, paralelamente, a atuação dos alunos e dos professores também se modifica. Os alunos, a quem tradicionalmente cabia receber a informação e processá-la, veem-se, no mundo virtual, diante do desafio da autoaprendizagem, da administração do tempo, da autodisciplina, da comunicação mediada pelas tecnologias. Vincula-se a compreensão entre o que ocorre no entorno e no universo; a dimensão espaço-temporal se modifica no espaço virtual, o ciberespaço. Segundo Eduardo José Reinato,

[...] no que diz respeito ao trato com a história. Poderíamos formular da seguinte maneira: no ciberespaço, as noções de tempo e espaço se modificam. Esse é o ponto que devemos nos aprofundar. Começemos pela noção de espaço. No Ciberespaço o espaço é destituído de dimensão. Primeiramente, não é considerado um espaço físico, ele é virtual [...]. O tempo por sua vez em relação ao espaço toma uma outra dimensão. O tempo agora, aos poucos superpõe-se ao espaço. O tempo real em que transito no ciberespaço, ainda

que o faça de forma virtual, é marcado pelo fato de que vou de um espaço ao outro sem sair da frente de meu computador. Vou a Hong-Kong, ou ao Museu do Louvre em tempo real e sem sair de casa. (REINATO, 2006, p. 7).

No ambiente escolar, acercar-se do tema das tecnologias digitais é uma necessidade. Não se trata de submissão à cultura digital, mas da busca por um debate indispensável. Promover o diálogo entre TICD e Educação é essencial para superar antagonismos. Compreender e incorporar esse diálogo pedagogicamente significa respeitar as especificidades do ensino e da própria tecnologia, a fim de garantir que o seu uso seja, de fato, uma nova forma de construção do conhecimento. Manuel Castells reflete sobre isso, no evento *Fronteiras do pensamento*, em 2015, na mesa sobre “Movimentos sociais em rede e processo político na era da internet”, quando nos diz:

A questão é a relação entre tecnologia e educação. A educação depende fundamentalmente de um elemento: os professores. Bons sistemas educacionais são aqueles que têm bons professores. Introduzir a internet nas escolas é muito positivo, mas apenas se os alunos têm um guia não em utilizar a internet, porque os alunos já sabem, não é preciso professores para isso. Eles podem até ensinar os professores, como ensinam seus pais. A questão é como os professores podem ter a capacidade intelectual, a iniciativa e as formas pedagógicas para guiar os alunos no que devem buscar na internet e fazer com o que encontram para sua formação e sua educação. [...] Então, a formação dos professores é prioritária junto com a possibilidade de que se introduza as tecnologias nas escolas. Mas, a introdução da tecnologia depende da capacidade, de recursos humanos para utilizá-la. (CASTELLS, 2015).

Entendemos, dessa forma, que o uso das TICD está na pauta da discussão sobre formação dos professores. Isso significa dizer que não é mais possível adiar essa tomada de posição, uma vez que a difusão de seu uso na sociedade em geral recomenda que as TICD sejam incorporadas à educação, mais especificamente às Ciências Humanas. No caso da área de História, de conhecimento tradicionalmente referenciado pelo discurso e narrativa, impõe-se um debate sobre como poderemos, na universidade, incorporar essas tecnologias digitais na qualificação do profissional da

educação, seja ele pesquisador ou professor. Nós, como historiadores, devemos analisar as mudanças que a sociedade da informação vem impondo às concepções de tempo, espaço, fato e fontes documentais dentro do universo virtual.

Entendemos que, gradativamente, essa discussão tem ganhado força junto a educadores e instituições escolares, no entanto reconhecemos que existe um hiato entre o conhecimento produzido na academia e o saber escolar, e que, nos cursos de licenciatura, a formação do professor, e, em especial, a do professor de História, não toma usualmente como eixo a inserção das tecnologias. Essa realidade ocorre ainda que as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em História indiquem a valorização dos recursos das TICD no trabalho pedagógico. Apesar disso, é sempre bom lembrar que a “[...] escola não se acaba por conta das tecnologias. As tecnologias são oportunidades aproveitadas pela escola para impulsionar a educação, de acordo com as necessidades sociais de cada época. As tecnologias se transformam, muitas caem em desuso, e a escola permanece”. (KENSKI, 2007, p. 101).

Vivemos um contexto de mudanças, no qual, sob diversos aspectos, torna-se imprescindível repensar o papel do ensino, ainda preso, na maioria das vezes, a um modelo tradicional. Isso implica a “[...] concepção de uma formação, a ser construída nos cursos que preparam professores e gestores, capaz de imprimir (uma outra) qualidade à educação e de contribuir para que o uso dos recursos tecnológicos favoreça a discussão da cultura”. (MOREIRA; KRAMER, 2007, p. 1038).

Quando pensamos na escola, pensamos na relação entre educação e conhecimento, o que nos permite reconhecê-la como espaço de produção de saberes e como ambiente de formação para as novas gerações. No entanto, especialmente neste ano de 2020, tão difícil e sofrido, a escola tem sido pressionada a interagir com o universo tecnológico em favor do ensino, o que a coloca diante do “desafio de trazer para seu contexto as informações presentes nas tecnologias e as próprias ferramentas

tecnológicas, articulando-as com os conhecimentos escolares e propiciando a interlocução entre os indivíduos” (PORTO, 2006, p. 44).

Tendo isso em vista, o que afirmar a respeito das pessoas que não têm acesso à escola, tampouco às tecnologias digitais? Em princípio, poderíamos refletir que as tecnologias estão disponíveis como ferramenta para todas as pessoas, e não apenas para aqueles que têm acesso à escola, pois, pressupomos, estão presentes no dia a dia das pessoas para o desenvolvimento de diferentes tarefas, muitas vezes contribuindo para melhoria da qualidade de vida.

Não obstante, há um aspecto que não deve ser desprezado. Uma imensa quantidade de indivíduos ainda não participa de forma plena desse universo, e, como vivem à margem de práticas sociais, também não têm acesso aos meios digitais. Essa realidade nos impõe a busca incessante por uma educação de qualidade, o que demanda, entre outros aspectos, uma visão crítica dos processos escolares e usos apropriados e criteriosos das novas tecnologias, e um ensino de história inclusivo, pleno e implicado com a formação para a cidadania, uma vez que será exigida desses indivíduos, além de uma cultura tecnológica, uma formação humanista pautada em igualdade nas diferenças, que vislumbra a diversidade em amplas dimensões: cultural, social, étnica e racial. Em outras palavras, a conquista da cidadania é, para o cidadão, o direito de ter direitos, de conhecer seus direitos, de gerar novos direitos, e de viver a conquista desses direitos.

É importante, todavia, lembrar que as tecnologias são apenas ferramentas, e devem ser consideradas como tal, pois sua função é auxiliar, como qualquer outro suporte, a conquista de determinados objetivos – nesse caso, a formação e inclusão de cidadãos com conhecimentos e valores específicos. Estamos falando, quiçá, das ferramentas mais poderosas e versáteis que o mundo educacional já conheceu. A sua inserção e adoção no ensino, em favor da aprendizagem e explorando corretamente o seu enorme potencial, pode repercutir no âmbito escolar representando um salto qualitativo na formação e inclusão

dos cidadãos, nos tempos tecnológicos em que vivemos (BUXARRAIS; OVIDE, 2011, p. 13-14).

É necessário que tenhamos, nesse processo, uma discussão sobre inclusão digital, posto que incluir digitalmente cidadãos é disponibilizar a tecnologia a serviço de uma sociedade que se deseja igualitária e democrática. E, se um cidadão é incluído digitalmente, ele estará inserido no que chamamos sociedade da informação, tendo-lhe direito e livre acesso. Estamos falando de algo para o que, em 2001, o sociólogo Sérgio Amadeu da Silveira, em seu célebre livro *Exclusão digital: a miséria na era da informação*, nos chamava a atenção: em suas palavras, os novos excluídos.

Esta é a nova face da exclusão social. Enquanto um jovem das camadas abastadas da sociedade tem acesso ao *ciberespaço* e a todas fontes de informação disponíveis em bilhões de *sites* espalhados pelo globo, o adolescente das camadas pauperizadas fica privado de interagir com os produtores de conteúdo, [...] os novos excluídos não conseguem se comunicar com a velocidade do incluídos pela comunicação mediada pelo computador. (SILVEIRA, 2001, p. 17).

Ora, se queremos efetivamente evitar e combater a exclusão social, e, nesse caso, a exclusão digital, temos de entender que essa ação não se dá pela popularização dos meios digitais ou a sua mera inclusão no contexto educativo. É indispensável ir além da tecnologia e propor uma mudança genuína da cultura escolar, reestruturando-a, para que possa absorver e se adaptar aos tempos atuais. Isso não depende unicamente de ferramentas de automação, mas, sim, de como os atores do processo, professores e alunos, veem e absorvem essas questões. Além desse aspecto, a mera incorporação das tecnologias digitais ao ensino não pode ser interpretada como a redenção dos problemas educacionais, principalmente em uma sociedade que vive sob a égide tecnológica, mas que ainda convive com um sistema educacional distante do pleno acesso aos recursos e bens digitais. É preciso substituir a escola que cultiva a ideia

dos saberes imutáveis por aquela que prepara os sujeitos para um aprendizado permanente, crítico, consciente e transformador.

Além da escola, sentimos, cada vez mais, a necessidade de repensar a formação docente no contexto das tecnologias digitais. Trata-se de um tema emergente, mas que, no contexto de formação, quase sempre encontra resistências, certo desprezo e, muitas vezes, duras críticas. Concordando ou não com o seu conteúdo, é fato que as tecnologias digitais introduzem modos de ser e de viver a contemporaneidade. Joan Pagès i Blanch (2001) se refere a alguns desses aspectos quando aponta:

[...] no se puede hablar de mejorar la enseñanza sin repensar la formación del profesorado. **En un mundo cada vez más complejo, más dominado por las tecnologías de la información y de la comunicación, hay que preparar al profesorado de una manera distinta a como se le ha preparado hasta hoy.** Para que nuestros alumnos aprendan historia y ciencias sociales hay que enseñarles historia y ciencias sociales. Para enseñar historia y ciencias sociales se ha de saber historia y ciencias sociales, sin duda, pero también hay que saber enseñarlas. Y de la misma manera que se enseña a los profesores historia y ciencias sociales es necesario enseñarles a enseñarlas. (BLANCH, 2001, p. 285, grifo nosso).

A reflexão de Blanch nos faz perceber a centralidade da formação, visto que, para ser um profissional de qualidade, é preciso saber ensinar História, e ensiná-la bem. Mesmo que vivamos, nos dias de hoje, sob a influência das tecnologias, é imperativo reconhecer que a escola precisa contar com “[...] professores que conheçam bem os fundamentos de sua disciplina e que saibam comunicá-la aos jovens, para fazê-los pensar historicamente” (CAIMI, 2015, p. 122).

Além disso, atualmente, a formação de professores de História também está diante do desafio que se coloca com relação às TICD: estudar, compreender e se apropriar desse conhecimento que se mostra tão necessário em um mundo que tem vivenciado experiências possibilitadas pelas redes do ciberespaço. A sociedade está mudando cada vez mais. Sabemos que a Internet foi introduzida de forma ampla há cerca de vinte

anos, o que gerou mudanças nos aspectos sociais, econômicos, políticos. Assim, não é possível prever, ou mesmo imaginar, como será a sociedade nas próximas décadas. O conhecimento e as habilidades que são necessários hoje poderão ser obsoletos e desnecessários no futuro.

O tempo passou, e a ciência histórica, ao longo desses anos, tem se transformado, de modo a permitir várias interpretações e concepções dessa área de conhecimento. Outras perspectivas metodológicas surgiram, e, da mesma forma, outros conjuntos de fontes que circulam na diversidade de meios de comunicação disponíveis. As noções de tempo e espaço da História se modificaram, e, claro, o trabalho do historiador também.

Com a velocidade tecnológica, as informações têm circulado muito mais rapidamente, em especial durante o ano de 2020, por meio de várias ferramentas: listas de discussão; *e-mail*; bases de dados bibliográficos; conversação on-line; *www*; *home-page*; plataformas de compartilhamento<sup>10</sup>; redes sociais<sup>11</sup>. Esses recursos têm permitido o acesso a uma grande diversidade de fontes para a pesquisa e o ensino de História.

Porém não basta que o professor de História saiba manejar as TICD e orientar seus alunos a acessar as informações. É imprescindível que ambos, em um processo dialógico, transformem esse conjunto de informações em conhecimento, ampliando a compreensão de uma história produzida no contexto de uma sociedade que, esperamos, seja diversa, múltipla, plural e tolerante no direito às diferenças.

Pelo exposto, entendemos ser essencial problematizar a formação docente na universidade, espaço de onde vêm os professores da educação básica, cujas aulas seguirão o modelo de seus professores. Hoje, o ensino mediado e em diálogo com as tecnologias está sendo ministrado ainda de forma precária nas universidades; portanto, professores do ensino fundamental e médio, cuja função é estritamente de ensino e sem

---

<sup>10</sup> YouTube, Skype, Zoom e Meet são espaços de compartilhamento de vídeos, envio de mensagens instantâneas e chamadas de voz.

<sup>11</sup> Espaços virtuais nos quais grupos de pessoas se relacionam através do envio de mensagens, do compartilhamento de conteúdo, textos, vídeos, fotografias, entre outros. WhatsApp, Instagram e Flickr.

dedicação à pesquisa, têm de improvisar e aprender por si mesmos o que lhes deveria ter sido ensinado como parte da formação docente.

Percebemos que, em uma sociedade em constante desenvolvimento e mudança, a cultura digital emerge com práticas sociais inovadoras e vem reconfigurando diferentes aspectos de nossas vidas, permitindo que, cada vez mais, as informações estejam acessíveis para todos, o que, conforme esperamos, deve ocorrer democraticamente. Se quisermos construir currículos e formação que dialoguem com o universo digital, é conveniente que os espaços educativos sejam capazes de fazer parte dessa cultura, a qual, em pouco tempo, transformou o mundo e a forma como interagimos nele.

Pensando o currículo dos cursos de Licenciatura na área de História, podemos partir do pressuposto de que, nesses cursos, o corpo docente, além dos conhecimentos específicos da área e dos conhecimentos pedagógicos, necessita dominar as tecnologias digitais para um uso responsável e ético. São aspectos que, como nos dizem Tatiana Sansone Soster, Fernando José Almeida e Maria da Graça Moreira da Silva, ao analisarem diversas pesquisas sobre os contextos das tecnologias na educação, apontam para uma área de estudo em tensão: o despreparo docente, em função de uma frágil formação, a insuficiente estrutura nas escolas e políticas públicas que negligenciam a abordagem do tema. Para eles, “tais constatações alertam para o problema sério de falta de infraestrutura formativa e de equipamentos, mas não esgotam a inteligibilidade da essência do uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) na educação”. (SOSTER; ALMEIDA; SILVA; 2020, p. 731).

O que apresentamos aqui parte da constatação da importância que as dimensões do espaço virtual, em vertiginoso crescimento, podem assumir para se (re)pensar especificidades da História como disciplina escolar. Ou seja, o ensino de História não pode ficar à margem desse debate, visto que convivemos com os dilemas de um panorama complexo de transformações que nos desafiam, tanto no âmbito da educação quanto no

cenário social e político. É fundamental conhecer e compreender um corpo discente que vive nos espaços virtuais e que aprende a partir de outras formas. Portanto, precisamos garantir o direito à aprendizagem, para que todos, sobretudo aqueles mais desfavorecidos, tenham a oportunidade de adquirir conhecimentos e atuar como sujeitos autônomos e protagonistas da história.

Desse modo, propomos a transgressão e a construção de outras relações educativas, baseadas na colaboração coletiva. É um convite a soltar a imaginação, em que a paixão pela construção do conhecimento seja a divisa, e a educação de melhores cidadãos, o horizonte ao qual se dirigir. Um ensino de História que venha a contribuir, com efervescência, para a retomada da utopia de um projeto de educação que contemple a dinâmica e a diversidade das relações sociais.

Queremos, ao concluir esse texto, trazer um pensamento de Paulo Freire, em diálogo com Antônio Faundez, como reflexão necessária. Eles nos falam de suas experiências vividas no exílio, a partir do método de ensino Paulo Freire, como um conjunto de princípios sempre em processo de mudança, e provam que adquirir conhecimento é uma escolha que fazemos se estamos dispostos a aceitar o outro e a aprender com a história. Apresentam o docente como aquele que tem o papel fundamental de fazer proposições que contribuam para a prática educativa:

[...] nunca disse ou sequer sugeri que o contrário de não ter uma verdade para impor seria não ter nada a propor. Se nada temos a propor ou se simplesmente nos recusamos a fazê-la, não temos o que fazer verdadeiramente na prática educativa. A questão que se coloca está na compreensão pedagógico-democrática do ato de propor. O educador não pode negar-se a propor [...]. (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 45).

Assim, reforçamos a proposição de inclusão digital que oportunize uma educação cidadã e inclusiva para os sujeitos, na luta por uma sociedade justa e solidária. Na sociedade da informação, a defesa dessa inclusão é fundamental por razões políticas, sociais e econômicas,

principalmente para assegurar o direito inalienável de todos terem acesso à comunicação.

Nesse sentido, ao propormos um ensino de História em diálogo com as tecnologias digitais, buscamos superar os dilemas das políticas do Estado mínimo, da exclusão digital, da incorporação das tecnologias no espaço educativo, dos currículos de formação dos professores que não incorporam adequadamente essa temática. Isso tem gerado diálogos e discussões acerca das temáticas informacionais, bem como tensões, dissensos e confronto de opiniões no âmbito da academia.

Por outro lado, é inegável que as Tecnologias da Informação e Comunicação Digitais nos apresentam possibilidades para o ensino, que, com o suporte da tecnologia, favorecem a inclusão digital, contribuindo para reduzir a hierarquização entre os que podem e os que não podem ter acesso a ela. As TICD rompem fronteiras outrora inacessíveis, reconfiguram a noção espaço-temporal, mudam as configurações geográficas, permitindo o maior acesso a instituições, como bibliotecas e museus nacionais e internacionais, tornam possível o armazenamento e a digitalização de milhares de documentos históricos, entre outros. Esses são aspectos que, aliados ao saber docente e ao conhecimento histórico produzido entre professores e estudantes, potencializam o ensino de História para uma formação cidadã, democrática e digitalmente inclusiva.

Aqui, vale lembrar Joan Pagès i Blanch (2011) por sua obra de educar e formar para o exercício da cidadania, como pedra angular da democracia, por sua luta e desejo permanente de tornar os países e as sociedades mais justos, mais livres e melhores para todos.

La actual crisis económica, pero también social y política, plantea muchos retos tanto al profesorado en activo como a los futuros profesores y a los didactas. Hay dos opciones: prescindir de la crisis y de lo que está sucediendo en el mundo y seguir con los temas clásicos de la programación de historia o de geografía o buscar alternativas –nada fáciles de llevar a la práctica por otro lado – para que los jóvenes comprendan qué está sucediendo y pueda tener una opinión propia al respecto. Sin lugar a dudas, el docente comprometido, el que ha sido formado como un intelectual crítico y comprometido intentará

dar buscar respuestas relevantes para la formación de una ciudadanía crítica y comprometida con los problemas de la democracia y del mundo. (...) La formación democrática de la ciudadanía parece ser el norte que debería orientar nuestras prácticas y nuestros contenidos. (BLANCH, 2011, p. 14)

O legado do pesquisador e professor Joan Pagès i Blanch será, para nós, um caminho a ser seguido. Ao longo da sua vida acadêmica, desenvolveu as atividades com dedicação e paixão, compartilhando sua forma de ver e compreender o mundo da educação, o ensino de História e a formação de professores, a serviço da transformação da realidade social, a fim de que ela seja plural, inclusiva, dialógica, justa e solidária. Joan permanece vivo!

## Referências

- ANDRADE, Pedro; LIMA, Maria Cândida. **Projeto EDUCOM PROINFE/MEC**. Brasília, 1992.
- BLANCH, Joan Pagès. ¿Hacia donde va la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales? Apuntes para la comprensión de un debate. **Éndoxa: Series Filosóficas**, Madrid, n. 14, p. 261-288, 2001, UNED, Madrid.
- BLANCH, Joan Pagès. ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. **Edetania**, Universidad Católica de Valencia, n. 40, p. 67-81, 2011.
- BLANCH, Joan Pagès. Tempo, memória, linguagens e ensino de história. **Opsis**, Catalão, v. 13, n. 1, p. 17-30, jan./jun. 2013.
- BRASIL. Fundação Biblioteca Nacional. **Carta de serviços ao cidadão**. 19 ago. 2019 (atual.). Disponível em: [https://www.bn.gov.br/sites/default/files/documentos/diversos/2014/1115-institucional//786-institucional\\_o.pdf](https://www.bn.gov.br/sites/default/files/documentos/diversos/2014/1115-institucional//786-institucional_o.pdf). Acesso em: 19 set. 2020.
- BUXARRAIS, María Rosa Estrada; OVIDE, Evaristo. El impacto de las nuevas tecnologías en la educación en valores del siglo XXI. **Sinéctica**, Tlaquepaque, n. 37, p. 1-14, dez. 2011. Disponível em: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2011000200002&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2011000200002&lng=es&nrm=iso). Acesso em: 19 set. 2020.

CAIMI, Flávia. O que precisa saber um professor de História? **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015.

CASTELLS, Manuel. Manuel Castells responde a Pergunta Braskem: tecnologias na educação. **Fronteiras do pensamento**, 14 mai. 2015. Disponível em: <https://www.fronteiras.com/noticias/manuel-castells-responde-a-pergunta-braskem-tecnologias-na-educacao>. Acesso em: 08 set. 2020.

CETIC.br. **TIC Domicílios**. 2019. Disponível em: <https://www.cetic.br/pt/tics/domicilios/2019/domicilios/A/>. Acesso em: 10 set. 2020.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. **A formação e a prática dos professores de história: enfoque inovador, mudanças de atitudes e incorporação das novas tecnologias nas escolas públicas e privadas do estado da Bahia, Brasil**. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 2004. (TDX - Tesis Doctorals en Xarxa)

FIGUEIREDO, Luciano. História e Informática: o uso do computador. *In*: CARDOSO, Ciro; VAINFAS, Ronaldo. **Domínios da História: Ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio e Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GUIZZO, Érico Marui. **Internet: O que é, o que oferece, como conectar-se**. São Paulo: Editora Ática, 1999.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

MAMBRO, Galba Di. **Informática para historiadores: uma experiência brasileira em andamento**. Juiz de Fora: Clío Edições Eletrônicas, 1999.

MORAES, Maria Cândida. Informática educativa no Brasil: um pouco de história. **Em Aberto**, v. 12, n. 57, jan./mar. 1993.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; KRAMER, Sônia. Contemporaneidade, educação e tecnologia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1037-1057, out. 2007. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010173302007000300019&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302007000300019&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 05 set. 2020.

NASCIMENTO, Iracema Santos do; SANTOS, Patrícia Cerqueira dos. A normalidade da desigualdade social e da exclusão educacional no Brasil. **Caderno de Administração**, v. 28, p. 122-130, 5 jun. 2020.

PORTO, Tania Maria Esperon. As tecnologias de comunicação e informação na escola: relações possíveis... relações construídas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 43-57, abr. 2006. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141324782006000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782006000100005&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 15 set. 2020.

REINATO, Eduardo José. Informática e Educação: Exemplificando uma experiência e uma inquietação de pesquisa. **O Olho da História**, v. 8, p. 1-15, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, S.A., 2020.

SILVA, Gilnei J. O. da. A desigualdade digital conectada com a pandemia. **Brasil de Fato**, 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/07/22/artigo-a-desigualdade-digital-conectada-com-a-pandemia>. Acesso em: 12 set. 2020.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu. **Exclusão Digital**: a miséria na era da informação. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001.

SOSTER, Tatiana Sansone; ALMEIDA, Fernando José; SILVA Maria da Graça Moreira da. Educação maker e compromisso ético na sociedade da cultura digital. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 715-738, abr./jun. 2020.

## La formación del Pensamiento Histórico como Pensamiento Crítico

*Antoni Santisteban Fernández<sup>1</sup>*

*Jordi Castellví<sup>2</sup>*

### **Pensamiento histórico y pensamiento crítico: dos caras de la misma moneda**

Los conceptos relacionados con la formación del pensamiento social pueden variar de significado atendiendo a la propia historia de los conceptos o al contexto cultural donde se sitúan. Así, el concepto de pensamiento social se utiliza en el contexto latinoamericano con frecuencia, relacionado con el pensamiento que se desarrolla con las herramientas que nos aportan las ciencias sociales (PAGÈS, 1997; PIPKIN, 1999; SANTISTEBAN, 2011). Sin embargo, en el contexto anglosajón, el pensamiento social no tiene el mismo significado y se relaciona con frecuencia con los problemas derivados de ciertos condicionantes para el aprendizaje. Por este motivo, en lengua inglesa, por lo general, el concepto más utilizado es el de pensamiento crítico que incluye, en la mayoría de las ocasiones, la idea de pensamiento creativo como una parte de este, es decir, se consideran parte del mismo proceso, por ejemplo, valorar la

---

<sup>1</sup> Profesor y Director del Departamento (Didáctica de la lengua y de las Ciencias Sociales) de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Doctor en Didáctica de las Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). [antoni.santisteban@uab.cat](mailto:antoni.santisteban@uab.cat)

<sup>2</sup> Profesor de la Universidad Internacional de La Rioja (Madrid, ES). Doctor en Educación (Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, y de las Ciencias Sociales) de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). [jordi.castellvi.mata@uab.cat](mailto:jordi.castellvi.mata@uab.cat)

información sobre los problemas sociales y buscar soluciones o alternativas.

La literatura específica sobre el pensamiento creativo o sobre el pensamiento divergente es mucho menor que la relacionada con el concepto de pensamiento crítico (VIGOTSKY, 1996; STERNBERG; LUBART, 1997; GARDNER, 1997, 2002; SANTISTEBAN, 1998; EISNER, 2008), en especial cuando repasamos todo lo relacionado con la formación del pensamiento en educación y, en concreto, en la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia. Una obra muy interesante es la de Nickerson, Perkins y Smith (1987), donde se diferencian los dos tipos de pensamiento en la enseñanza y se considera al pensamiento creativo como la culminación del proceso de pensar críticamente. Estos autores afirman que el pensamiento crítico puede no ser creativo, pero que lo creativo siempre es crítico:

(...) la selección crítica como las caracterizaciones críticas contribuyen a la creatividad de un producto creativo. De acuerdo con esto, es un tanto engañoso plantear dos estilos de pensamiento completamente diferentes - el crítico y el creativo -, porque el primero constituye necesariamente una parte del segundo. Por supuesto que lo crítico puede ser no creativo. Pero lo creativo no puede dejar de ser crítico. Necesita un componente crítico que fomente la creatividad del producto mediante una selección crítica y unas caracterizaciones críticas que conduzcan a subobjetivos. (NICKERSON; PERKINS; SMITH, 1987, p. 111).

En todo caso, la formación del pensamiento desde la enseñanza de las ciencias sociales debe contemplar el proceso completo de pensar la sociedad y sus problemas, a través del análisis crítico de las fuentes y de la información, siempre con el propósito ineludible de buscar alternativas o soluciones a dichos problemas sociales. Este proceso nos sitúa en una perspectiva crítica del estudio de la sociedad que nos permite reflexionar y proponer cambios sociales o mejoras en nuestra sociedad, desde una educación para la justicia social. En este sentido, pensar los posibles cambios sociales en el futuro debe realizarse, sin duda, a partir del estudio

de los cambios sociales en el pasado. Y es aquí donde el pensamiento crítico y el pensamiento histórico se encuentran y se reconocen como dos caras de la misma moneda.

El estudio de cualquier problema social relevante en la escuela no se puede realizar tan solo desde el presente, debe contemplarse su historicidad, su evolución. Solo a través del estudio de los antecedentes podemos comprender los fenómenos sociales actuales. Así, uno de los objetivos más importantes de la enseñanza de la historia debe ser comprender nuestro presente y sus problemas. La situación política de nuestros países o la situación económica se explica a partir de su evolución histórica en cada campo. Cualquier cultura tiene sus raíces en el pasado, se justifica en el pasado y se ha construido en el tiempo hasta configurar una narración que ha llegado hasta el presente. Aunque también es cierto que cualquier cultura sigue evolucionando y está expuesta a revisiones y cambios en el presente.

La formación del pensamiento histórico también aporta al pensamiento crítico las posibilidades de la construcción de un futuro mejor, la historia no solo nos permite comprender el presente a partir del estudio del pasado, sino que también nos aporta la posibilidad de la prospectiva, de pensar futuros posibles, probables y deseables (HICKS, 2006). Pensar el futuro es una de las metas más importantes de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, sino la más trascendente. Para Fontana (1991), la historia debe ser un proyecto social de futuro. Para Hobsbawm (1998), el historiador no puede separarse del futuro, necesita pensar el futuro. Para Rüsen (2007), las relaciones entre el pasado, el presente y el futuro, dan sentido al estudio de la historia y ayudan a desarrollar la conciencia histórica (PAGÈS, 2007; 2009; PAGÈS; SANTISTEBAN, 2008; SANTISTEBAN; GONZÁLEZ-MONFORT; PAGÈS, 2010; SANTISTEBAN, 2010).

Podemos sintetizar las ideas expuestas a partir de las interrelaciones señaladas entre pensamiento crítico y pensamiento histórico. La formación del pensamiento crítico incluye o debe incluir inexorablemente

el pensamiento histórico, ya que este último aporta los útiles para relacionar los problemas actuales con su explicación histórica, con su evolución. Al mismo tiempo, nos permite establecer una proyección de futuro de dichos problemas sociales, para imaginar cómo pueden evolucionar, para hacer prospectiva y para saber cómo hemos de actuar, cómo planificamos la participación democrática y, en definitiva, qué soluciones o alternativas existen o cuáles son los futuros deseables.

En nuestra exposición hemos partido de la necesidad de trabajar con problemas o temas controvertidos en el proceso de formación del pensamiento crítico en la escuela. Partimos de la idea que la formación del pensamiento crítico y el pensamiento histórico sólo puede realizarse si se trabaja con problemas históricos o sociales, para desarrollar competencias de análisis, de interpretación, de evaluación de las fuentes, de narración histórica o de literacidad crítica. Estos diversos elementos son los que comentaremos a continuación.

### **Pensamiento crítico en la interpretación de las fuentes históricas**

Hacer historia en el aula significa trabajar con fuentes históricas primarias y secundarias. El concepto de interpretación histórica es uno de los aspectos esenciales del pensamiento histórico. El trabajo con fuentes históricas requiere un proceso de clasificación, valoración, análisis e interpretación, en el que se ponen en juego habilidades básicas del proceso del quehacer histórico. La complejidad de las fuentes históricas, debido a su diversidad, a su origen, a su parcialidad o a las contradicciones que se pueden dar entre distintas fuentes, requieren del desarrollo de la literacidad crítica o de la literacidad histórica.

Las fuentes primarias nos aportan una información que es necesario evaluar en función de quién, cuándo, cómo o por qué son creadas. Pensemos, por ejemplo, en las fuentes orales, fruto de la memoria y los recuerdos de personas que vivieron en primera persona un hecho histórico. Muchas veces no coinciden los relatos de diferentes personas

sobre el mismo acontecimiento. Incluso una misma persona, en tiempos diferentes, nos puede ofrecer relatos algo distintos. Y es aquí donde el pensamiento crítico juega un papel fundamental comparando la información entre las fuentes o con otras fuentes, triangulando los relatos para encontrar los vacíos o las contradicciones.

Las fuentes históricas tienen una estructura informativa que va desde la simple descripción del contenido o de lo que se observa, hasta inferencias cada vez más complejas y a la comparación con otras fuentes. En las fuentes existen informaciones explícitas que el alumnado puede deducir con facilidad e informaciones implícitas, también silencios que requieren del análisis del contexto y de la interpretación crítica. En todo caso, el trabajo con fuentes es imprescindible para el desarrollar competencias y para enseñar a pensar al alumnado.

El análisis e interpretación crítica de las fuentes históricas favorecen el desarrollo del pensamiento crítico porque permiten:

- 1) superar la estructura organizativa del libro de texto con otros materiales;
- 2) introducir actividades sobre la historia próxima;
- 3) analizar aspectos de la vida cotidiana;
- 4) problematizar el conocimiento histórico, como conocimiento discutible;
- 5) poner en contacto directo al alumnado con el pasado;
- 6) valorar la subjetividad de la interpretación;
- 7) comprender la historia como un conocimiento provisional y dinámico del pasado;
- 8) evaluar la intencionalidad y parcialidad de las fuentes;
- 9) completar el estudio de la historia fuera del aula, con trabajo de campo;
- 10) trabajar con autonomía, aprender a aprender y a tomar decisiones.

Por último, cuando las fuentes históricas se usan en la enseñanza para dar respuesta a problemas históricos ayudan a comprender la ideología que hay detrás de cualquier relato, textual o visual, los intereses de los actores o las perspectivas contrapuestas de los protagonistas. En este proceso el alumnado aprende a valorar la información y a tomar decisiones en relación con problemas que son históricos, pero que podemos trasladar al presente conceptualmente: la convivencia entre

culturas o religiones, exiliados y refugiados, las reivindicaciones de las mujeres, el trabajo infantil, la guerra y la paz, la participación política y la mejora de la democracia, entre otros muchos temas.

### **El tiempo histórico, el cambio y la continuidad**

La formación del pensamiento crítico desde la enseñanza de la historia y las ciencias sociales está siempre en relación con la transformación social. La mirada crítica a la sociedad siempre está orientada a la producción de cambios sociales, para la mejora de la vida de las personas y de la convivencia. La pedagogía crítica es inseparable de una educación para la participación y el cambio social, como tampoco se puede separar de la educación para la justicia social.

El concepto de cambio es clave en el estudio de la historia, dentro de la red conceptual del tiempo histórico. Comprender la temporalidad es comprender el cambio histórico. Por otro lado, el tiempo y el cambio dependen de cada cultura, por ejemplo, la periodización histórica depende de las ideas de cada cultura sobre el tiempo y sobre los cambios sociales, es decir, de cómo se interpreta la temporalidad y los cambios. Así como también dependerá de las ideas de cada cultura o comunidad sobre las relaciones entre el pasado, el presente y el futuro. El pensamiento crítico debe contemplar toda esta diversidad de maneras de comprender el tiempo, el cambio o cómo se escribe la historia. Por ejemplo, en relación con la periodización, se ha de comprender que las etapas históricas son arbitrarias y responden a una determinada interpretación, pero que hay otras posibilidades dentro de la multiculturalidad.

Comprender los cambios históricos que se han dado a lo largo del tiempo es un aspecto que alimenta el pensamiento crítico, ya que, si somos conscientes de que en el pasado se consiguieron cambios sociales fundamentales para la mejora de las condiciones de vida de las personas o en la construcción de la democracia, entonces seremos capaces de imaginar otros cambios en el futuro, en todos los aspectos de la sociedad.

El conocimiento del cambio histórico se presenta entonces como un saber esencial para el análisis crítico del presente y para desarrollar capacidades para realizar prospectiva.

Si el tiempo es inseparable del estudio de la historia, entonces debemos comprender su importancia en el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico. En este sentido, no podemos enseñar un tiempo lineal, ni un tiempo heredero del positivismo, determinista y único, un tiempo interpretado desde el mundo occidental y desde una concepción de la historia uniforme y válida para todos los países. Para desarrollar el pensamiento crítico hemos de poner en cuestión este tiempo que niega la multiculturalidad y la multiplicidad del tiempo en la historia. La formación del pensamiento crítico debe reconocer la diversidad en las maneras de concebir el tiempo histórico, en pensar la temporalidad humana en cada cultura, para reconocer las memorias, los presentes y los futuros posibles.

### **Emociones, empatía y juicio histórico**

Es una realidad ineludible el papel de las emociones cuando se realiza un relato histórico sobre un conflicto bélico, un golpe de estado, una crisis económica, una epidemia global, etc. Las emociones apelan también a la territorialidad, a la identidad, a la idea de nación o nacionalidad, a la evolución de los derechos humanos o de la justicia social, a la consecución de derechos democráticos. Por lo tanto, ante todos estos temas y a través de nuestras reacciones, más o menos reflexionadas, podemos comprobar cómo las emociones están muy relacionadas con nuestro pensamiento crítico (CASTELLVÍ; MASSIP; PAGÈS, 2019; MASSIP; CASTELLVÍ; GONZÁLEZ-VALENCIA, 2019).

Una de las finalidades de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales es comprender estas emociones, que rigen tantas veces nuestras opiniones, al mismo tiempo que necesitamos racionalizar todos estos sentimientos, para buscar la racionalidad y la irracionalidad de nuestra argumentación:

Desde la didáctica de las ciencias sociales, la preocupación por la interacción entre las emociones y la razón es doble: en primer lugar, porque los contenidos sociales tienen una carga emocional importante (identidades, memoria, problemas sociales, etc.) que influyen en los procesos de su enseñanza y aprendizaje; en segundo lugar, porque condiciona el desarrollo del pensamiento crítico e influye en la emisión de juicios de valor y en la acción social. (CASTELLVÍ; MASSIP; PAGÈS, 2019, p. 38).

Entre las competencias de pensamiento histórico la imaginación histórica engloba la empatía, la contextualización y el juicio histórico. La educación histórica no puede eludir las posibilidades que nos ofrecen determinadas actividades, como ponernos en el lugar de un personaje histórico, intentar comprender su contexto histórico y emitir un juicio sobre un hecho o la actitud de alguno de los protagonistas. Es evidente que cualquier análisis del pasado se realiza desde el presente, ya que, por ejemplo, utiliza el lenguaje y los conceptos de su tiempo, pero es tarea de la educación histórica enseñar a distanciarse lo suficiente para valorar de forma ponderada los acontecimientos y los valores de los actores sociales (KOSELLECK, 1993; HARTOG, 2007).

La formación del pensamiento histórico desde la educación histórica tiene muchos matices y muchas perspectivas. La empatía nos ayuda a valorar las opciones de las personas en el pasado y, por transferencia, también en el presente. La empatía es imprescindible para comprender al otro y solucionar conflictos sociales. El pensamiento crítico no puede mantenerse al margen del juicio histórico, de una reflexión sobre la moral en el pasado y en el presente, sobre cómo han evolucionado los valores sociales o éticos, y sobre cómo esto nos ayuda, también, a evaluar nuestras ideas y nuestros comportamientos en la actualidad.

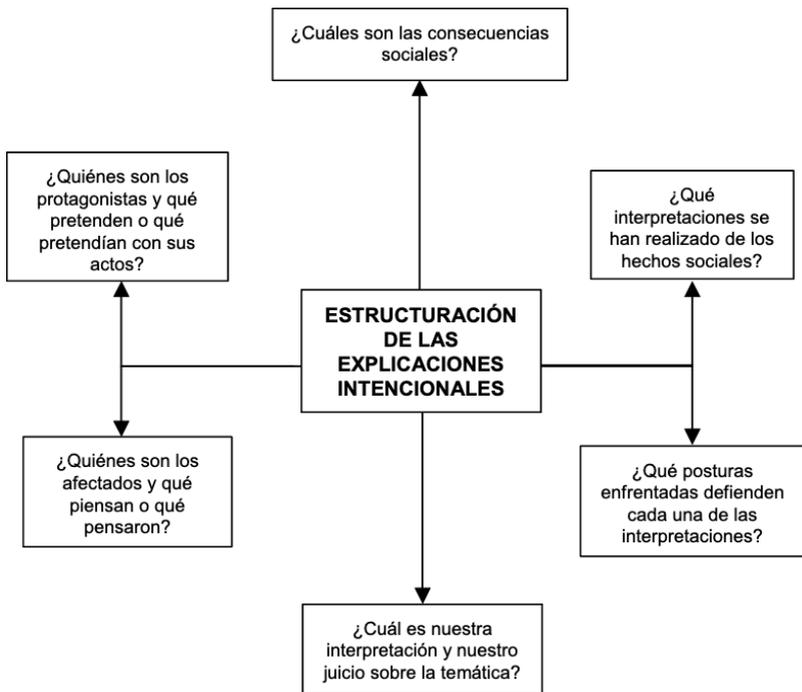
Cuando el historiador realiza una narración y revive la historia, de hecho, está haciendo un juicio histórico, como una de las herramientas que posee para relatar la historia. Las personas que aparecen en la historia tenían ante ellos diferentes posibilidades para actuar, distintos futuros, así que escogieron y, por lo tanto, pueden ser juzgados por el peso de sus

acciones. El análisis histórico no parece que pueda separarse del análisis ético y, en este sentido, el pensamiento crítico es un instrumento imprescindible.

### **La narración y la explicación intencional**

La competencia narrativa en historia pone en juego la temporalidad y dibuja el escenario del pasado, los personajes, los hechos y los procesos históricos, además moviliza la imaginación histórica y la empatía. Cuando la narración histórica incorpora el pensamiento crítico no solo se limita a la explicación causal, jerarquizando las causas y dando sentido a la multicausalidad, además, desarrolla la explicación intencional, buscando describir las consecuencias de los cambios y las continuidades, los intereses de los personajes, las intenciones de los protagonistas, sus ideologías. La explicación intencional también incorpora la interpretación de los historiadores y sus propias intencionalidades o ideologías.

La explicación intencional se relaciona directamente con el pensamiento crítico, ya que incorpora los valores a la explicación histórica (PAGÈS, 1997; SANTISTEBAN, 2011), se sitúa en el terreno de la interpretación de las acciones de las personas, de sus actitudes, de sus motivaciones. El pensamiento crítico es un tipo de pensamiento valorativo, que hace un juicio razonado en forma de argumentación.



Además de las consecuencias políticas, económicas o sociales, la explicación intencional se interroga sobre las pretensiones de los protagonistas: ¿qué querían conseguir?, ¿qué querían provocar?, ¿por qué hicieron lo que hicieron? Al mismo tiempo, también nos interesa saber qué pensaban las víctimas de los actos de quienes tuvieron el poder: ¿quiénes fueron los afectados?, ¿qué pensaban? Por otro lado, la explicación intencional, como valoración de las intenciones también debe recoger la interpretación que se hizo y se hace de lo que sucedió: ¿cómo se interpretaron en su momento y cómo se interpretan ahora los hechos o procesos históricos estudiados?, ¿qué posiciones enfrentadas o qué contradicciones se dan en estas interpretaciones? Por último, la explicación intencional, desde la educación histórica, pretende enseñar a construir un juicio por parte del alumnado, que le ayude a tomar una posición crítica sobre el problema analizado.

## La Conciencia Histórica y la Conciencia para una ciudadanía crítica

Las relaciones entre el pensamiento histórico y el pensamiento crítico nos conducen hasta la conciencia histórica, es decir, la competencia para relacionar pasado, presente y futuro (RÜSEN, 2007; PAGÈS; SANTISTEBAN, 2008; PAGÈS, 2003, 2009, 2011). El desarrollo de la conciencia histórica contempla el análisis del pasado para comprender el presente, pero también la interpretación del pasado y del presente para construir el futuro, ya que sin el estudio de la historia no se puede pensar cómo debe ser nuestra sociedad o qué hemos de trabajar para conseguir el futuro que queremos, es decir, no podemos hacer prospectiva.

Para Rusen (2001, 2007) la memoria se orienta al pasado, como reivindicación de la historia ocultada o negada, pero la conciencia histórica se orienta al futuro. En este sentido, podemos entender que la conciencia histórica no solo puede servir para dibujar el futuro, sino que también revisa y puede cambiar nuestra concepción del pasado, como afirma Cruz (2002): “¿Hacia dónde va el pasado?”. Para Lowental (1998) el pasado es un país extraño que cambia cuando cambia nuestra percepción del presente y del futuro. La conciencia histórica se aplica a cualquier aspecto de la vida de las personas:

The human past recalled by historical consciousness is a temporal process referring to the present and the future. History as content of historical consciousness is a relationship between present and future and appears with and in the remembered past. In this context historical consciousness is obligatory; it is the balancing act of man on the tightrope of time, that is strung between that which is 'no more' and which is 'not yet', and on which the concrete and real human life of the present is achieved. (Rüsen, 2001, 4).

Para Pagès (2003) las relaciones entre la conciencia histórica y la conciencia ciudadana crítica hemos de aplicarlas a temáticas históricas y sociales. Pagès (2003) pone el ejemplo del estudio de la ciudad, a partir de diferentes aspectos:

1. La ciudad como un producto social, como el resultado de la evolución histórica y de los proyectos de futuro.
2. La ciudad como interacción entre cambio y continuidad. La ciudad como reflejo de la temporalidad histórica y social: es un producto del pasado (tenemos evidencias de ello), tiene un presente y proyecta un futuro del que también tenemos evidencias.
3. La ciudad como un “territorio” de participación democrática: ¿quién hace la ciudad? La ciudad como reflejo del pluralismo económico, social, político y cultural. Los conflictos urbanos.
4. La participación como un aprendizaje de ciudadanía democrática y como garantía de una ciudad cada vez más plural, justa y solidaria.
5. La ciudad como un proyecto: construir un futuro para la ciudad, conservar un pasado para el futuro.

La conciencia histórica podría formar parte de la conciencia ciudadana crítica, ya que la participación democrática de la ciudadanía debe basarse en el conocimiento del pasado y en la prospectiva. La historia puede ser entonces un instrumento imprescindible para comprender nuestro presente y nuestra expectativa de cambio social. Una educación histórica en esta línea debe ayudar a desarrollar el pensamiento histórico y el pensamiento crítico y divergente. Para valorar los fenómenos sociales desde la perspectiva histórica y para ser capaces de proponer alternativas.

### **Interpretación Histórica y Pensamiento Crítico: la Literacidad Crítica en la enseñanza de la historia**

La literacidad crítica se inscribe en el marco teórico de la pedagogía crítica de Paulo Freire, y se arraiga en los conceptos elaborados por éste en los años 70 del siglo XX, siguiendo la idea de leer la palabra y el mundo para empoderar a la ciudadanía (FREIRE; MACEDO, 2004; FREIRE 2012). A mediados del siglo XX, trabajando con personas excluidas de la sociedad, como campesinos o indígenas brasileños, Freire fundamentó su aproximación a la literacidad en el marxismo y en la filosofía fenomenológica (LUKE, 2012). Freire argumenta que la escuela como sistema está fundamentada en el modelo ‘de educación bancaria’, donde la

vida y la cultura de las personas no importan, sólo interesa transmitir y evaluar una serie de conocimientos. Freire apuesta por una aproximación dialógica en la educación y en la literacidad, basada en los principios de intercambio recíproco. Esta educación y esta literacidad, según Freire, serviría para cambiar las relaciones binarias de opresor y oprimido en el aula, materializadas en las figuras del maestro y el alumno (FREIRE, 2012).

Los principios de la literacidad crítica están enmarcados en la aproximación a la pedagogía crítica en la formación del pensamiento crítico (LANKSHEAR; MCLAREN, 1993). Freire extrajo de Marx la idea de que la ideología de la clase dominante define el conocimiento y la ideología escolar (LUKE, 2012). Desde el punto de vista de Freire, enseñar literacidad en la escuela, es decir, enseñar a leer y escribir, se ha hecho históricamente de una manera transmisiva, desde la reproducción y la recepción pasiva de conocimiento. La literacidad crítica de Freire se sitúa en la crítica ideológica de los medios, la literatura, los libros de texto y, en definitiva, de todas las producciones sociales de nuestro mundo (SHOR; FREIRE, 1987). La idea de Freire consiste en convertir al alumnado en creador crítico de contenido escolar y de conocimiento, elaborando su propio currículo.

Si bien Freire abrió el camino de la investigación y la práctica de la literacidad crítica, no fue hasta los años 90 cuando se publicó un monográfico sobre literacidad crítica (LANKSHEAR; MCLAREN, 1993). Estos autores muestran las primeras evidencias de la relevancia que cobraría la literacidad crítica en la sociedad postmoderna puesto que ya apuntaban a la multiplicidad de literacidades y de relaciones del lenguaje con el poder. Lankshear y McLaren identifican y dan respuesta a través de la literacidad crítica a tres tipos de práctica educativa: educación liberal, pluralismo y práctica transformativa. Con educación liberal se refieren a la educación que pone el foco en el conocimiento disciplinar donde existe la libertad del conocimiento y donde cualquier interpretación es considerada, pero donde se evitan las contradicciones entre unas y otras, y la interpretación fundamentada de forma más racional es la que

prevalece. Por pluralismo, se refieren a la educación que pone el énfasis en la lectura como proceso de evaluación de los principios que sustentan el concepto de tolerancia. Lankshear y McLaren (1993) abordan la tolerancia vinculada a la noción de diversidad y fundamentada en la benevolencia para con las minorías, reforzando indirectamente la posición de las mayorías como grupo dominante. En contra de estas aproximaciones, los autores apuestan por la educación como práctica transformadora utilizando la literacidad crítica como una herramienta emancipadora que lleva a actuar en el mundo.

Paralelamente, Apple (1992) publica un ensayo en la línea de la literacidad crítica que relaciona el texto y la cultura política y que examina la legitimidad social de un cierto conocimiento en la escuela. Apple argumenta que ningún currículum es neutral y que la selección y la organización del conocimiento a enseñar es un proceso ideológico. Apple sostiene que las escuelas, el profesorado y el alumnado deben abordar la idea de que el conocimiento es una construcción social y que determina qué historia se enseña o qué conocimiento conforma el corpus curricular. Apple se cuestiona si la escuela es una institución democrática o una institución de control social.

A finales del siglo XX y durante las primeras décadas del siglo XXI, con la explosión de las nuevas tecnologías, la literacidad crítica como estudio y como enfoque educacional se vuelve aún más pertinente y surgen diferentes literacidades críticas que, en tanto que situadas, ofrecen diferentes maneras de abordar la formación del pensamiento crítico. En este sentido, la literacidad crítica mediática (ALVERMANN; HAGOOD, 2000), la literacidad crítica informacional (ELMBORG, 2012) o la literacidad crítica digital (CASTELLVÍ, 2019b; CASTELLVÍ *et al.*, 2020; PANGRAZIO, 2016; SANTISTEBAN *et al.*, 2020;), entre otras, conforman lo que se conoce como las 'literacidades críticas' (LUKE; FREEBODY, 1997; VÁSQUEZ, 2004; MILLS, 2016; CASTELLVÍ, 2019a). Estas, ofrecen diferentes perspectivas para investigar sobre la formación del

pensamiento crítico y diferentes enfoques para llevar la literacidad crítica al aula.

En el nexo entre la enseñanza de la historia y el desarrollo del pensamiento crítico, Tosar (2017) y Godoy (2018) destacan la importancia de la literacidad crítica para el desarrollo de un pensamiento social complejo. Este último manifiesta la necesidad de alfabetizar a los estudiantes en la lectura, comprensión y análisis de información en nuevos formatos, y la importancia de conocer de qué manera los centros educativos están asumiendo este nuevo desafío. Además, ambos destacan las relaciones evidentes entre la enseñanza de la historia y la literacidad crítica. Según Godoy (2018, p. 20) la enseñanza de la historia escolar debe incluir la literacidad crítica y el pensamiento crítico “a la hora de considerar y analizar el discurso oral o escrito que se utiliza o surge en el aula”.

En este punto, Wineburg y sus colegas del *Stanford History Education Group* también llegan a la literacidad crítica digital a través del desarrollo del pensamiento histórico. Wineburg et al. (2016) argumentan que para desarrollar el pensamiento crítico y el pensamiento histórico es necesario desarrollar habilidades y actitudes de razonamiento cívico a través del análisis de información de carácter histórico o información en línea como lo haría un historiador. Así, a través del análisis crítico de las fuentes históricas es posible desarrollar el pensamiento crítico para analizar los problemas de nuestra sociedad (WINEBURG, 2018). Sin embargo, en trabajos posteriores (WINEBURG; MCGREW, 2019) llegan a la conclusión que ni siquiera los historiadores de prestigio que participaron en su investigación son capaces de analizar determinadas informaciones de dudosa credibilidad de forma crítica. Estos autores relacionan dos elementos con el pensamiento crítico y el análisis crítico de la información: la *lectura lateral* y la *orientación* (p. 37). Por *lectura lateral* se refieren a comprobar y contrastar la información con otras fuentes y “descubrir lo que el resto de la web tiene que decir” (p. 45) sobre la información y la fuente analizada. Por *orientación* se refieren a analizar la

información y las fuentes partiendo de un plan preestablecido y, por lo tanto, con las actitudes y las disposiciones previas para hacer un análisis crítico.

El enfoque de Wineburg y del *Standford History Education Group* para la concepción del pensamiento crítico y su desarrollo abre nuevas posibilidades para los investigadores. Nos plantea incógnitas en lo que se refiere al papel de las ideologías, las emociones o los valores en los procesos de razonamiento cívico. Estos elementos, muy presentes en el estudio de la historia y en el desarrollo del pensamiento histórico, pueden hacer la diferencia entre el aprendizaje de habilidades y disposiciones críticas al desarrollo de un pensamiento crítico holístico que también incluya el papel de las ideologías (ESTELLÉS; CASTELLVÍ, 2020), el género (ORTEGA-SÁNCHEZ; PAGÈS, 2017), las emociones (CASTELLVÍ; MASSIP; PAGÈS, 2019; MASSIP; CASTELLVÍ; GONZÁLEZ-VALENCIA, 2019), los valores (CASTELLVÍ; TOSAR; SANTISTEBAN, en prensa) y la acción social (SANTISTEBAN, 2009), como elementos que conforman el pensamiento crítico y su desarrollo.

### **Para acabar: el lugar de la acción social en la enseñanza de la historia**

Hemos tratado sobre la formación del pensamiento crítico y su relación con el pensamiento histórico. Es importante no confundir el pensamiento histórico y crítico con una serie de habilidades cognitivas, sino con una predisposición ante la información de cualquier tipo y la participación a partir de valores democráticos y justicia social. El pensamiento histórico y el pensamiento crítico son dos caras de una misma moneda que, no debemos olvidar, han de orientarse a la acción social. Igual que la conciencia histórica se dirige al futuro desde el análisis del pasado, el pensamiento crítico tiene sentido en la educación si se orienta al cambio social, a comprender para actuar.

Las finalidades de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, según diversos autores, podemos sintetizarlas en tres grandes propósitos.

El primero es comprender la realidad social, el segundo es formar el pensamiento para comprender esa realidad tan compleja. Y la última finalidad, sin la cual no tiene demasiado sentido la enseñanza de la historia, es la acción social (PAGÈS, 2003, 2009). Podríamos afirmar que la enseñanza de la historia y de cualquier disciplina debe servir para comprender, para pensar y para actuar (SANTISTEBAN; PAGÈS, 2011). Hemos de transformar las prácticas educativas para poner en el centro los problemas sociales que afectan de una u otra manera a nuestros alumnos, ya sean problemas cercanos a sus vidas o problemas que afectan a la sociedad en general (PAGÈS; SANTISTEBAN, 2011). Todos los problemas tienen un componente histórico sin el cual no se pueden comprender. Los problemas se presentan a través de las fuentes que deben interpretarse a partir de capacidades de literacidad histórica y de pensamiento crítico, con el objetivo de encontrar soluciones creativas a dichos problemas. En último termino, se trata de formar una ciudadanía crítica consciente de su pasado, y de su presente, dispuesta a construir su futuro y a mejorar el mundo.

## Referencias

- ALVERMANN, Donna; HAGOOD, Margaret. Critical Media Literacy: Research, Theory, and Practice in “New Times”. **The Journal of Educational Research**, v. 93, p. 193-205, 2000.
- APPLE, Michael W. The text and cultural politics. *Educational Researcher*, v. 5, p. 4-11, 1992.
- CASTELLVÍ, Jordi; DíEZ-BEDMAR, María-Consuelo; SANTISTEBAN, Antoni. Pre-Service Teachers' Critical Digital Literacy Skills and Attitudes to Address Social Problems. **Social Sciences**, v. 9, p. 134, 2020.
- CASTELLVÍ, Jordi; MASSIP, Mariona; PAGÈS, Joan. Emociones y pensamiento crítico en la era digital: un estudio con alumnado de formación inicial. **Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales**, v. 5, p. 23-41, 2019.

CASTELLVÍ, Jordi; TOSAR, Breogán; SANTISTEBAN, Antoni. Young people confronting the challenge of reading and interpreting a digital world. **Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature**, in press.

CASTELLVÍ, Jordi. **Critical Digital Literacy in Social Studies. Case Studies in Elementary School** [Tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona: Bellaterra, 2019b.

CASTELLVÍ, Jordi. Las literacidades críticas de la era digital. Formar docentes críticos y transformadores. En: HORTAS, Maria Joao; DIAS, Alfredo; DE ALBA, Nicolás. **Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica**. Lisboa: AUPDCS – ESE/PL, 2019a. P. 431-438.

CRUZ, Manuel. **Hacia dónde va el pasado. El porvenir de la memoria en el mundo contemporáneo**. Paidós: Barcelona, 2002.

EISNER, Elliot W. **Cognición y currículum**. Amorrortu: Madrid, 2008.

ELMBORG, James. Critical Information Literacy: Definitions and Challenges. In: C. WETZEL, Carroll; BRUCH, Courtney. **Transforming Information Literacy Programs: Intersecting Frontiers of Self, Library Culture, and Campus Community**. Chicago: Association of College & Research Libraries, 2012. P. 75-95.

ESTELLÉS, Marta; CASTELLVÍ, Jordi. The Educational Implications of Populism, Emotions and Digital Hate Speech: A Dialogue with Scholars from Canada, Chile, Spain, the UK, and the US. **Sustainability**, v. 12, p. 6034, 2020.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donald. **Literacy: Reading the Word and the World**. Routledge: London, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía del oprimido**. Siglo XXI: Madrid, 2012.

GARDNER, Howard. **La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas**. Paidós: Barcelona, 1997.

GARDNER, Howard. **Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad**. Paidós: Barcelona, 2002.

- GODOY, Fernando. **Interpretación de fuentes históricas y desarrollo de la literacidad crítica en estudiantes chilenos de educación secundaria** [Tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona: Bellaterra, 2018.
- HARTOG, François. **Regímenes de historicidad. Presentismo y experiencias del tiempo**. Universidad Iberoamericana: México, 2007.
- KOSELLECK, Reinhart. **Futuros pasados. Para una semántica de los tiempos históricos**. Paidós: Barcelona, 1993.
- LANKSHEAR, Colin; MCLAREN, Peter. **Critical Literacy. Politics, praxis, and the postmodern**. State University of New York Press: New York, 1993.
- LUKE, Allan; FREEBODY, Peter. Shaping the social practices of reading. In: MUSPRATT, Sandy; LUKE, Allan; FREEBODY, Peter. **Constructing Social Literacies: Teaching and Learning Textual Practice**. Sydney, Australia: Allen & Unwin, 1997. P. 185-225.
- LUKE, Allan. Critical Literacy: foundational notes. **Theory into Practice**, v. 51, p. 4-11, 2012.
- MASSIP, Mariona; CASTELLVÍ, Jordi; GONZÁLEZ-VALENCIA, Gustavo. Entre la emoción y el pensamiento crítico: un estudio con profesorado de ciencias sociales en formación. En: DÍEZ, Enrique Javier; RODRÍGUEZ, Juan Ramón. **Educación para el Bien Común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente**. Barcelona: Octaedro, 2019. P. 535-543.
- MILLS, Kathy Ann. **Literacy Theories for the Digital Age. Social, Critical, Multimodal, Spatial, Material and Sensory Lenses**. Multilingual Matters: Bristol, Buffalo & Toronto, 2016.
- NICKERSON, Raymond S.; PERKINS, David N.; SMITH, Edward E. **Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual**. Paidós/MEC: Barcelona, 1987.
- ORTEGA-SÁNCHEZ, Delfín; PAGÈS, Joan. Literacidad crítica, invisibilidad social y género en la formación del profesorado de Educación Primaria. **Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales**, v. 1, p. 102-117, 2017.
- PAGÈS, Joan. Ciudadanía y enseñanza de la historia. **Reseñas de Enseñanza de la Historia**, v. 1, p. 11-42, 2003.

PAGÈS, Joan. Consciència i temps històric. **Perspectiva Escolar**, v. 332, p. 2-8, 2009.

PAGÈS, Joan. Educación, ciudadanía y enseñanza de la historia. En: GUIMÁRAES FONSECA, Selva; GATTI JÚNIOR, Décio. **Perspectivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciencia histórica**. Uberlandia, EDUFU, 2011. P. 17-31.

PAGÈS, Joan. La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. En: AVILA, Rosa María; LOPEZ, Rafael; FERNÁNDEZ, Estibaliz. **Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización**. Bilbao: AUPDCS, 2007. P. 205-215.

PAGÈS, Joan. La formación del pensamiento social. BENEJAM, Pilar; PAGÈS, Joan. **Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia**. Barcelona: Horsori, 1997. P. 151-168.

PAGÈS, Joan.; SANTISTEBAN, Antoni. **Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials**. Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona: Barcelona, 2011.

PANGRAZIO, Lucy. Reconceptualising critical digital literacy. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, v. 37, p. 163-174, 2016.

PIPKIN, Diana. **Pensar lo social**. Ediciones La Crujía: Argentina, 1999.

PITHERS, R. T.; SODEN, Rebeca. Critical thinking in education: a review. **Educational Research**, v. 42, p. 237-249, 2020.

ROSS, E. Wayne. Alienation, exploitation, and connected citizenship. **Theory and Research in Social Education**, v. 28, p. 306-310, 2000.

ROSS, E. Wayne. Waiting for the Great Leap Forward: From Democratic Principles to Democratic Reality. **Theory and Research in Social Education**. v. 29, p. 394-399, 2001.

SANTISTEBAN, Antoni; DÍEZ-BEDMAR, María-Consuelo; CASTELLVÍ, Jordi. Critical digital literacy of future teachers in the Twitter Age. **Culture & Education**, v. 32, p. 185-212, 2020.

- SANTISTEBAN, Antoni. Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. **Aula de innovación educativa**, v. 187, p. 12-15, 2009.
- SANTISTEBAN, Antoni. La formació del pensament creatiu: art, ciència i societat. En: SANTISTEBAN, Antoni. **La formació del pensament creatiu**. Barcelona: AMAG-MRPC/ Diputació de Barcelona, 1998. P. 11-21.
- SANTISTEBAN, Antoni. La formación de competencias de pensamiento histórico. **Clio & Asociados: La historia enseñada**, v. 14, p. 34-56, 2010.
- SANTISTEBAN, Antoni. La formación del pensamiento social y el desarrollo de las capacidades para pensar la sociedad. SANTISTEBAN, Antoni; PAGÈS, Joan. **Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural. Comprender, pensar y actuar**. Madrid: Síntesis, 2011. P. 65-84.
- SANTISTEBAN, Antoni; PAGÈS, Joan. **Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural**, Madrid: Síntesis, 2011.
- SANTISTEBAN, Antoni.; GONZÁLEZ-MONFORT, Neus.; PAGÈS, Joan. Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En: ÁVILA, Rosa María; RIVERO, Pilar; DOMÍNGUEZ, Pedro. **Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales**. Zaragoza: Institución Fernando el Católico. Diputación de Zaragoza/AUPDCS, 2010. P. 115-128.
- SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **A pedagogy for liberation**. Bergin & Garvey: South Hadley, MA, 1987.
- STERNBERG, Robert J.; LUBART, Todd I. **La creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas**. Paidós: Barcelona, 1997.
- TOSAR, Breogán. **Llegir la paraula i el món. Literacitat crítica en els estudis socials a l'Educació Primària** [Tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona: Bellaterra, 2017.
- WINEBURG, Sam; MCGREW, Sarah; BREAKSTONE, Joel; ORTEGA, Teresa. **Evaluating information: The cornerstone of civic online reasoning**. Stanford Digital Repository: Stanford, CA, 2016.

WINEBURG, Sam; MCGREW, Sarah. Lateral Reading and the Nature of Expertise: Reading Less and Learning More When Evaluating Digital Information. **Teachers College Record**, v. 121, p. 1-40, 2019.

WINEBURG, Sam. **Why Learn History (When It's Already on Your Phone)**. The University of Chicago Press: Chicago and London, 2018.

## **A visão de presos(as) educadores(as) sobre cidadania, justiça e justiça social**

*Odair França de Carvalho*<sup>1</sup>

### **Introdução**

Todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, Artigo 1º, 1948).

O Brasil tem respeitado na elaboração de suas normativas legais os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Na Lei de Execução Penal - Lei n.º 7.210, de 11 de julho de 1984, na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica – 9.394/96 e recentemente, na Resolução CNE/CEB nº 02, de 19 de maio de 2010, essas legislações reconhecem a educação como direito que deve ser garantido aos privados de liberdade e a coloca como ação central para o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, tornando-se uma possibilidade do resgate da dignidade humana, neste caso, para o homem preso ou a mulher presa, como destaca Carvalho (2013), “A Educação Prisional é fruto desse processo de conquistas advindas desse movimento histórico da constituição dos Direitos Humanos no Brasil e da EJA” (p. 49).

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação. Professor Adjunto do Colegiado de Pedagogia – Campus Petrolina da Universidade de Pernambuco – UPE.

Nesta perspectiva, garantir o direito à educação aos privados de liberdade, seria uma obrigação do Governo, pois a maior parte da população prisional que atualmente ocupa os sistemas penitenciários do país, apresenta índices baixíssimos de escolaridade. Os dados oficiais entre julho a dezembro de 2019 revelam que a população penitenciária do país é de 748.009 pessoas (excluindo pessoas em delegacias), sendo 711.080 (95,06%) masculina e 36.929 (4,94%) feminina. O *déficit* de vagas era de 312.925 (BRASIL, Infopen, 2019). Em 2018, a população carcerária brasileira apresenta o seguinte perfil: 62,11% são negros e 80% não concluiu o Ensino Médio, e nenhum possui Ensino Superior completo (Infopen, 2018). De acordo com o levantamento Infopen (2019), a situação educacional dentro do sistema prisional em dezembro de 2019, era que apenas 16,37% da população prisional desenvolvia alguma atividade educativa.

Como se pode apreender dos dados, muito se conquistou nos últimos anos, em relação à educação, mas para essa parcela marginalizada da população brasileira, a exclusão permanece fora e dentro do sistema prisional. Assim, neste contexto de permanências e conquistas, tento responder aos seguintes questionamentos: Como os educadores presos compreendem o conceito de cidadania e justiça? Eles confiam na justiça? Associam o exercício da cidadania à garantia de direitos?

Este texto<sup>2</sup>, tem como objetivo apresentar e analisar as percepções sobre cidadania e justiça de 27 presos(as) educadores(as) que atuavam no sistema prisional do Estado de São Paulo. Inicialmente, apresenta-se o percurso metodológico da pesquisa; depois, o perfil dos educadores presos, colaboradores do estudo. Em seguida, discute-se o conceito de cidadania e

---

<sup>2</sup> Muitas das reflexões que estão presentes neste texto advém da vivência no período entre fevereiro e setembro de 2012 no Estágio Sanduíche de Doutorado realizado junto à Faculdade de Ciências da Educação, mais especificamente no Departamento de Didática da Língua e da Literatura e das Ciências Sociais da Universidade Autônoma de Barcelona (UBA) sobre a supervisão do Professor Dr. Joan Pagès Blanch, oportunidade que nasceu de uma parceria entre Grupo de Pesquisa Formação Docente, Saberes e Práticas de Ensino de História e Geografia – GEPEGH, naquele momento liderado pela Professora Selva Guimarães e o *Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials* (GREDICS) a partir dos estudos e reflexões acerca do processo de construção dos conceitos de educação para cidadania, justiça social, direitos humanos, o ensino de história e geografia, consciência histórica, identidade nacional, participação democrática e etc.

justiça/justiça social e logo após, apresenta-se as percepções sobre cidadania e justiça. Por fim, tece-se algumas reflexões sobre o desafio da educação como direito e como possibilidade de resgate do homem e da mulher em privação de liberdade.

### **Opção metodológica, cenário e sujeitos investigados**

Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais (DUARTE, 2002, p. 140).

A partir dessa afirmação, delinea-se a questão metodológica, ciente da importância de relatar o processo de construção do conhecimento e oferecer a outros a possibilidade de refazer o percurso e, desse modo, analisar as afirmações que faço ao articular teoria e empiria em torno de um objeto.

Ao definir como lócus da pesquisa um ambiente – a prisão – com componentes diversos – poder, normas, assujeitamento e outros, marcados por um ambiente de estratégias, é preciso reconhecer que, de certa forma, esses elementos dificultam a apreensão e análise de seus significados. Isso me conduziu à abordagem qualitativa para descrever e analisar o fenômeno educacional na dinâmica da prisão.

Elege-se o ambiente natural – a prisão –, que posso chamar de lugar da pesquisa, para ter acesso aos sujeitos e às suas vozes. Assim, reconhece o papel do pesquisador e acolhe-se a busca da prática educativa desenvolvida pelos presos educadores, quanto à própria instituição<sup>3</sup> – a prisão. Opta-se pela investigação qualitativa, por entender que possibilita

---

<sup>3</sup> Para Bodgan e Biklen, “os investigadores qualitativos freqüentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem” (1994, p. 48).

ao investigador uma visão ampla do fenômeno e suas múltiplas implicações na realidade social, política, econômica e cultural em que está inserido. Não se limita a investigar aspectos superficiais e imediatos. Além disso, permite-nos considerar, respeitar e valorizar a subjetividade dos sujeitos da pesquisa.

Assim, articula-se várias fontes escritas e orais inspiradas na história oral temática registradas, por meio de entrevistas orais, em que foram gravadas as vozes dos sujeitos – idealizadores e educadores presos envolvidos nas experiências educativas.

Meihy (2002) esclarece que a história oral temática tem características bem diferentes da história oral de vida. Segundo ele, “[...] detalhes da história pessoal do narrador apenas interessam na medida em que revelam aspectos úteis à informação temática central”. A história oral temática, “por partir de um assunto específico e previamente estabelecido, se compromete com o esclarecimento ou opinião do entrevistador sobre algum evento definido” (MEIHY, 2002, p.145) e, assim, permite analisar as identidades nos seus aspectos plurais, as fragilidades e as mudanças que ocorrem em nossas identidades no decorrer da vida.

Segundo Guimarães, “ao narrar a si mesmo, a sua própria história de vida de uma determinada forma, com determinados objetivos em determinados contextos, no caso o educativo, o sujeito narra uma história social, coletiva, que é também política” (2006, p.149). E mais, “[...] ao narrar sua vida, o sujeito narra identidades de grupo, determina a identidade dos grupos, reconhece a complexidade e a contradição vividas não apenas pelo indivíduo, mas pelos grupos sociais (2006, p.153).

Dessa forma, elege-se como lócus de pesquisa seis unidades prisionais do Estado de São Paulo, sendo cinco masculinas e uma feminina. A escolha do Estado de São Paulo justifica-se porque possui a maior população carcerária do País e desenvolve experiências com o trabalho educacional e laboratorial com presos desde a década de 1970, por meio da Funap, fundação responsável por essas atividades. Essas unidades também foram escolhidas por desempenharem atividades educacionais,

consideradas exitosas, por meio de presos educadores (monitores), no desempenho de suas atividades ou em seu interior.

Os colaboradores desta investigação totalizaram 27 sujeitos, sendo 26 homens e 1 mulher de cinco penitenciárias masculinas e uma feminina, do Sistema Penitenciário Paulista. Os critérios de escolha dos colaboradores foram: estar desenvolvendo alguma atividade educativa ou tê-la desenvolvido nos últimos três anos e ser preso educador do ensino fundamental ou ensino médio. Os sujeitos monitores são identificados como educadores numerados em sequência. Todos os colaboradores assinaram o Termo de Consentimento, mas adotei o critério de invisibilidade dos sujeitos, optando por não identificá-los e nem tampouco, associá-los às respectivas unidades prisionais.

## O perfil dos presos educadores-colaboradores da investigação

Participaram da pesquisa<sup>4</sup>, 27 colaboradores, dezenove declararam ter desenvolvido atividades docentes em salas de aula, projetos e como auxiliares dos professores da rua (Secretaria SEE/SP) e oito desempenhavam suas funções como preso-monitor, ministrando aulas para o ensino fundamental e ensino médio.

No Censo 2010, havia a informação de que 58% dos presos do Estado de São Paulo estavam na faixa etária entre 18 e 29 anos. Portanto, trata-se de uma população jovem de sujeitos excluídos e com baixa escolaridade<sup>5</sup>. O Gráfico 1 mostra a faixa etária dos monitores. Ele revela que os detentos que se tornam monitores presos e desenvolvem atividades educacionais estão, em sua maioria, na faixa entre 41 e 60 anos, representando 48% dos participantes, sendo que esses sujeitos, no Censo de 2010,

---

<sup>4</sup> Os dados, aqui apresentados são oriundos da pesquisa de doutorado intitulada: “**Entre a cela e a sala de aula: um estudo sobre experiências educacionais de educadores presos no sistema prisional paulista**” de autoria de Odair França de Carvalho defendida na Universidade Federal de Uberlândia no ano 2014.

<sup>5</sup>Sobre o perfil da juventude brasileira, vários estudos já foram realizados, dentre eles, destacamos: WAISELFSZ. **Mapa da violência**. Os jovens do Brasil, 2014; GUIMARÃES e SILVA Jr. **Ser jovem no Brasil: trajetórias no campo e na cidade**, 2012; DAYRELL. **A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil**, 2007 e ABRAMO. BRANCO. (Org.). **Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional**, 2005.

representavam apenas 6% da população. Esses indicadores podem ser explicados pela reincidência desses sujeitos.

Destaca-se que os presos monitores investigados, em relação à grande massa carcerária, apresentam um índice de escolaridade alto, pois 85% possuem o ensino médio e 15% o ensino superior. Seis dos participantes da pesquisa concluíram seus estudos no sistema prisional: um concluiu o ensino fundamental e médio; quatro concluíram o ensino médio e um deles o ensino superior, pois cursou Pedagogia por EaD, na Penitenciária de Araraquara. Todos motivados, inclusive pela possibilidade de ser monitor preso.

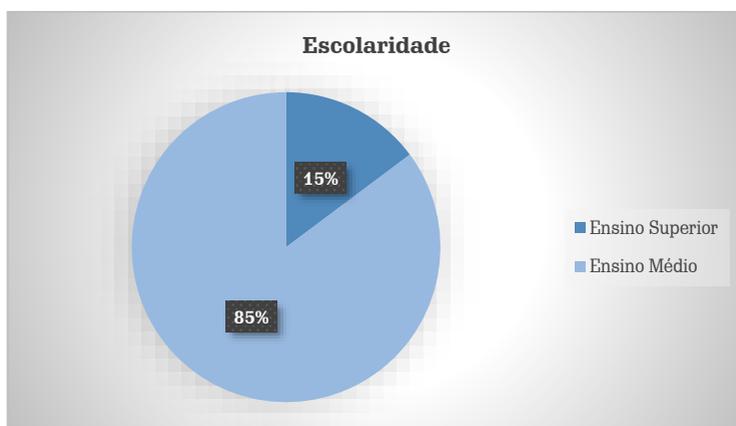


Gráfico 1. Escolaridade.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2014.

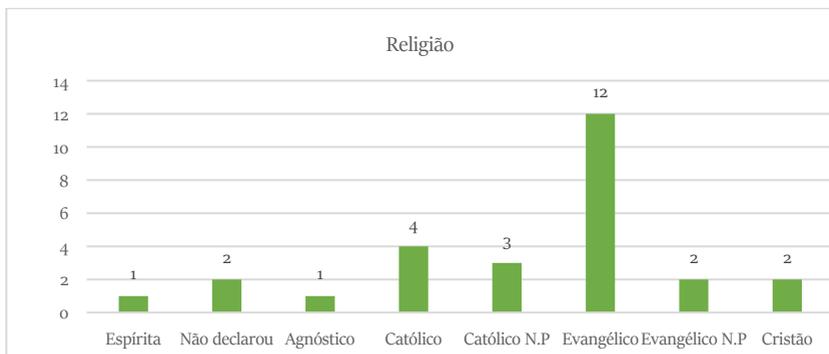
Se fizer uma comparação do nível de escolaridade<sup>6</sup> dos presos monitores com a massa carcerária do Estado de São Paulo – que era 170.916 presos (naquele momento, representava 34% do total nacional), de acordo com dados do Ministério da Justiça/Infopen (Censo, 2010) – nota-se que, em relação aos demais presos, temos um panorama positivo.

Como pode observar, o sistema apresenta uma grande demanda por escolarização na 1ª e 2ª etapa do ensino fundamental. E, de acordo com os

<sup>6</sup> Ver a pesquisa: *Educação nas prisões: perfil de escolaridade da população prisional de São Paulo*. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

dados do Censo 2010, o Estado atendia apenas 8,8%, o que equivale a 14.971 presos. Desse montante, estavam incluídos os alunos do ensino superior (196) e do ensino técnico (1.034). Esses números, de certo modo, mascaram os dados do número de alunos em atividades escolares no interior da prisão, pois um grupo significativo de presos do regime semiaberto estuda fora das unidades. Portanto, o sistema educacional paulista tem o desafio de assegurar a educação escolar, direito fundamental, a uma parcela significativa de sua população, que se encontra em privação de liberdade.

Ao serem questionados se praticavam alguma religião, constatou-se, entre os presos educadores investigados, um percentual de 44,44% de evangélicos. Esse fenômeno, na voz dos presos, ocorre porque, ao adentrarem um sistema tão fracassado e com as mínimas condições de vida e possibilidades de recuperação, só lhes resta a religião, independente da crença. Observou-se, durante a pesquisa de campo, a presença significativa de membros dos diversos segmentos evangélicos<sup>7</sup> no interior das prisões. E, os presos, para se sentirem fortes, optam em viver em grupo com os denominados “irmãos de igreja”. Assim, convivem em celas, fortalecendo as crenças e convicções dos prisioneiros.



**Gráfico 2.** Religião

Fonte: Elaborado pelo autor, 2014.

<sup>7</sup>Esse fenômeno ocorre também fora das prisões. A análise dos dados do IBGE (2010) revela que, a partir de 1991, ocorreu o avanço da religião evangélica no Brasil e atinge o ápice em 2010, com um aumento 61,45% dos fiéis em 10 anos, sendo que, em 2000, representavam 15,4% da população e, em 2010, já eram 22,2% dos brasileiros, aumento que também ocorre no interior da prisão.

Os dados do Gráfico 2 demonstram o fenômeno da conversão entre a população carcerária, que é evidenciado também em outras pesquisas sobre a orientação religiosa dos presos monitores, que apresentam uma incidência alta de evangélicos.

Nas narrativas a seguir os próprios presos relatam:

Eu pratico. Após eu ser preso, passei a praticar a religião Protestante, que é o que chamam de crente-evangélico. Eu era católico antigamente, mas fui até batizado na religião de crente-evangélico (EDUCADOR 24).

Hoje eu sou líder da Igreja Assembleia de Deus, dentro do cárcere, no pavilhão 1, 2 e 3. Então, pela misericórdia, eu tenho hoje como instruir as pessoas, porque o Senhor me deu uma bagagem. Eu tenho um pouco de conhecimento, da Bíblia, por intermédio dele (o Senhor), então eu procuro instruir as pessoas aqui dentro (EDUCADOR 7).

Percebe-se que a crença religiosa perpassa a atividade educacional desenvolvida pelos monitores presos. Em relação à naturalidade, a maioria dos presos monitores nasceu em cidades do Estado de São Paulo, sendo que a maior parte é proveniente da região da grande São Paulo, três são do Estado do Paraná (Fênix, Planalto e Andirá) e um deles é estrangeiro, de nacionalidade italiana.

Quanto ao trabalho que exerciam fora das prisões, entendido aqui como exercício de uma atividade laboral remunerada, 100% dos entrevistados afirmaram que estavam trabalhando quando foram presos, sendo 80% no mercado formal e 20% na informalidade. Dentre as atividades apareceram as de: músico (1), caminhoneiro (2), office-boy (3), microempresário (2), vendedor e comprador de carro (1), professor (3)<sup>8</sup>, eletricitário (1), piloto de avião (1), despachante (1), técnico em informática (1), avaliador de jóia (1), autônomo (3), pintor (1), marceneiro (1), técnico de TV a Cabo (1), porteiro (1), analista de informática (1), policial (1) e divulgador externo (1).

---

<sup>8</sup>Dois presos monitores são professores formados antes de serem presos. São dois formados em Letras, um homem e uma mulher, e um deles é professor de História.

Constata, entre os colaboradores da pesquisa, um índice de reincidência de 51,85%, maior que o percentual de réus primários, porém menor que o índice apresentado pelo CNJ referente ao ano de 2010, que demonstra, no âmbito nacional, um índice de 80% dos condenados que voltam a cometer outro delito.

Assim, evidencia que os presos monitores exibem um perfil diferenciado do restante dos presos, não só pelos dados apresentados anteriormente, mas também na maneira de falar, sem vícios de linguagem, na sua conduta com os iguais e com os funcionários e, principalmente, no comprometimento desses homens e mulheres com o exercício das atividades educacionais.

### **A escola na prisão - um espaço capaz de promover a formação cidadã?**

O que pode a escola no interior da prisão ensinar sobre cidadania e justiça/social?

Partindo dessa questão, reflete-se como este espaço - a escola - é tão contraditório e ao mesmo tempo necessário ao resgate da dignidade do homem preso e da mulher presa. Seria ela, um espaço de dupla inclusão? (ONOFRE, 2011). É possível resgatar o homem e a mulher presa sem discutir a questão de direitos tão fundamentais como - cidadania e da justiça social.

A Constituição Federal - CF/1988 é um marco jurídico na garantia dos direitos do cidadão brasileiro, ao estabelecer os direitos e deveres civis, políticos e sociais. Assim, é um documento fundamental para garantia da cidadania. Também encontramos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) uma das finalidades da educação nacional, que é o preparo para o exercício da cidadania.

Nesse sentido, a escola é um dos caminhos para a formação da cidadania, como esclarece Gentili,

[...] a formação para a cidadania supõe a possibilidade de criar espaços educativos nos quais os sujeitos sociais sejam capazes de questionar, de

pensar, de assumir e também, é claro, de submeter à crítica os valores, as normas e os direitos morais pertencentes a indivíduos, a grupos e a comunidades, inclusive os seus próprios. Sem uma prática de autonomia efetiva por parte do sujeito moral, não há possibilidade alguma de uma moralidade autônoma. Sem uma prática efetiva da liberdade, não há possibilidade de construir-se uma moralidade livre. Sem uma prática efetiva da democracia, não há possibilidade de uma moralidade democrática (GENTILI, 1999, p. 154-155).

Pàges (2011, p. 29) adverte que *“la ciudadanía en la que creemos cada vez será menos nacional y se verá menos limitada por las fronteras artificiales. Será una ciudadanía mundial”*. Na contra mão da colocação do autor, ainda buscamos a garantia de direitos básicos e humanitários dos homens e mulheres presos, para que possam sobreviver a todo tipo de contratemplos que ocorrem no interior do cárcere: falta de assistência médica, jurídica, produtos de higiene básico (creme dental, sabonete, papel higiênico, absorvente) educacional, psicológica e principalmente das condições mínimas de sobrevivência.

Para Onofre (2011),

Nesse espaço, a reabilitação, por constituir-se em um processo regido por normas e regras com primazia centrada na aceitação da situação, acaba por promover a despersonalização e anulação dos sujeitos. A educação, por seu lado, almeja a formação de pessoas, a ampliação de sua leitura de mundo, o despertar da criatividade, a participação na construção do conhecimento e a superação de sua condição atual (p. 110).

Como nos esclarece Onofre, a presença da escola no interior da prisão é uma contradição principalmente ao focar a função da escola e da prisão. Destaca que nessa relação, os “aprisionados encontram e constroem formas de resistência, e a educação não permanece neutra nesse processo” (p. 100). E nesse campo de luta, a escola tem se destacado como espaço de possibilidades no interior das organizações penitenciárias, reforçando a máxima de Freire “se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das

transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante” (FREIRE, 2007, p. 112).

Assim, durante o processo de construção desse texto, muitas inquietações foram surgindo dentre elas: Como os cursos de formação inicial e continuada, tem contemplado essas temáticas em seus itinerários formativos?

Neste cenário, alguns questionamentos surgiram: O que os presos educadores pensam sobre cidadania, justiça(lei) e justiça social? Com essa inquietação, foi-se em busca de alguns conceitos que ajudasse a compreender as percepções dos educadores.

Encontramos em Oller e Pagès (2007) alguns apontamentos que guiam esse trabalho e são necessários para compreender e analisar as narrativas. Portanto, para os autores, é necessário ter noções claras sobre 03 termos jurídicos para o trabalho com essas temáticas:

*Derecho: el conjunto de leyes y normas que regulan las relaciones entre las personas en una sociedad. El derecho prevé unos mecanismos y unas instituciones para asegurar su observancia y su correcto cumplimiento en la sociedad.*

*Justicia: la conformidad con el derecho ya sea como principio moral, como valor, como virtud o como institución. En ocasiones se trata como un valor, en otros como un poder y una organización para hacer respetar el derecho.*

*Ley: la regla o el conjunto de reglas o normas emanadas del poder legislativo, poder que elabora, debate y aprueba las leyes para reglamentar los diferentes ámbitos de la convivencia en los miembros de una sociedad (p. 76).*

Os três conceitos perpassam cotidianamente a vida do homem e da mulher, dirigem e direcionam suas expectativas de futuro e da própria vida. Assim, nesse trabalho, analisa-se os dados a partir dessa perspectiva. Em relação à justiça social comunga-se da vertente defendida por Silva e Sarriera

a definição de justiça social mais presente na atualidade está atrelada a uma equitativa distribuição de recursos ou fontes externas, deveres e oportunidades na sociedade, sendo, por conseguinte, um construto relacional,

entre cujas relações se podem distinguir: (a) comunidade solidária, na qual se incluem a família e as associações próximas entre vizinhos ou membros de uma comunidade; (b) associação instrumental, a qual deriva geralmente das relações de trabalho; e (c) cidadania, cujo reflexo são as relações entre membros de uma etnia política circunscrita tal qual uma cidade ou uma nação (2015, p. 381).

No Brasil, a questão da justiça social tem ganhado destaque, seja nas questões de gênero, cor, raça, classe social, indígena e também prisional. Pizzio destaca que

Nos últimos anos tem havido um esforço do governo brasileiro em implantar e consolidar políticas que objetivam reduzir as desigualdades sociais no país. A repercussão dessas ações no âmbito político fez-se sentir por ocasião da reeleição de Luiz Inácio Lula da Silva à presidência. Seu primeiro mandato suscitou entre os eleitores e observadores internacionais muitas expectativas no tocante à implementação de políticas de redistribuição de renda e justiça social (2016, p. 368-369).

Assim, as ações tem sido desenvolvidas na tentativa de diminuir as desigualdades sociais por meio de políticas públicas que diminuam as injustiças construídas ao longo do tempo nos mais diversos setores da sociedade brasileira. Sanhueza Rodriguez, Pagès Blanch e Gonzalez-Monfort (2019) nos alerta

*La justicia social se defiende desde diversas e, incluso, contradictorias perspectivas. La complejidad del concepto hace difícil definir y trasponer sus características a la práctica educativa. En el campo de la educación, cada vez es más frecuente que se manifieste como eslogan de programas educativos, como centro en la formación de profesores y como foco central de las prácticas (p.5).*

Ainda para os autores, “*todas las posiciones sobre la justicia social en educación buscan poner al servicio de las comunidades herramientas que favorezcan la diversidad e identifiquen elementos opresivos para orientar en los estudiantes acciones socialmente más justas*” (2019, p.5). Já para Ross e Vison (2005), “a justiça social é a preocupação que subjaz aos

nossos debates sobre multiculturalismo, classe, diversidade, raça, pobreza, diferença, equidade, mudança social, igualdade, opressão, democracia, o bem colectivo e a pedagogia crítica” (p. 66).

Gutiérrez y Pagès (2018) “*indican que la justicia social tiene como propósito en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales*” (2019, p. 6) e que por meio do trabalho de princípios legais e jurídicos no interior das disciplinas poderiam contribuir para construção de uma educação cidadã e seu exercício em sociedade. Então, como poderiam as escolas no interior das prisões desenvolver práticas pedagógicas que levassem a uma maior participação dos detentos? Como trabalhar temáticas tão delicadas para esse ambiente como: justiça, lei, direito, deveres e exercício da cidadania?

Entretanto, acredita-se que, se tem um espaço que possibilita o processo de formação e autoformação desses sujeitos no ambiente prisional esse espaço é a escola. Para fechamento desse tópico, recorre-se a Onofre(2011) quando cita que

a escola tem seu significado e sua essência mantidos, no estabelecimento de vínculos e de intersubjetividades. Se buscamos caminhos para a educação brasileira por acreditar na sua transformação, se buscamos uma sociedade mais justa em favor daqueles que historicamente tiveram negado o acesso aos direitos essenciais à vida humana e, entre eles, o direito à educação, se apostamos no poder dos educadores porque em qualquer situação o possível existe e pode ser realizado, desde que tenhamos desejo de mudança, há que se incluir, nessa possibilidade, a educação dos excluídos que vivem no interior das unidades prisionais (p. 19).

Enfatiza-se, que mesmo a escola no interior da prisão sendo o lugar de excelência para discutir e construir/reconstruir as concepções de justiça e cidadania, sem o envolvimento dos outros setores que participam da gestão de uma unidade prisional, isso não será possível, esse processo só será concreto e real com a participação das áreas da segurança, saúde, jurídica, social e direção. Temos certeza que a prisão pode ser um lugar melhor para o cumprimento da pena de privação de liberdade, se o homem preso tiver o mínimo de dignidade no período que permanecer nesse

espaço, pois a violência é um problema coletivo e não somente do homem e da mulher presa.

Em nossa investigação apreendemos algumas percepções dos educadores presos acerca da cidadania e justiça, que apresentamos a seguir.

### **Percepções de educadores(as) preso(as) sobre: cidadania e justiça/justiça social**

Apreender as percepções dos educadores acerca da cidadania e da justiça, foi uma das últimas, atividades da coleta de dados e também uma das mais delicadas de conduzir com os colaboradores da pesquisa, pois, são temáticas delicadas para se tratar com sujeitos que vivem as mais diversas situações de reconhecimento das leis, mas também de revolta com dispositivos legais, muitas vezes vitimando-se.

Assim, questionou-se aos colaboradores sobre o que eles compreendiam sobre cidadania e justiça. Primeiramente apresenta-se as concepções sobre cidadania a partir das narrativas dos colaboradores as quais apreende-se três dimensões em que eles localizam o conceito.

Na primeira, a cidadania é concebida como **ação participativa** e que exigiria do indivíduo assumir responsabilidades.

Cidadania é você **exercer seu pleno direito de ir e vir** poder se expressar sobre qualquer opinião dar sua opinião participar da vida da sociedade, em sociedade isso seria cidadania (EDUCADOR 18).

Eu me considero um cidadão não exemplar também e não também daquela qualidade desqualificada, eu tinha um controle, não gostava de vender droga pra quem não, era igual à eu, **cidadania pra mim é você não prejudicar, atrapalhar o desenvolvimento de ninguém isso pra mim** (EDUCADOR 26). A cidadania seria questão da **participação aos necessitados**[...] os políticos utilizam muito falta da cidadania para questão para conquista de poder (EDUCADOR 10).

Cidadania é o **ato de você exercer os seus direitos e cumprir os seus deveres** (EDUCADOR 20).

Cidadania **uma boa convivência** (EDUCADOR 19).

Cidadania e **coerência entre as pessoas, ética, conduta, comportamento, direitos e deveres** (EDUCADOR 27).

Cidadania vamos dizer assim, se eu tivesse uma **postura de cidadã** e tivesse levado a vida a sério como uma pessoa correta eu não estaria aqui pra começar, se tivesse tido um pouco de ética também, se eu tivesse sido um **cidadão de bem**, não tivesse derrapado em algum momento da minha vida, não teria vindo pra cá. (EDUCADOR 1).

É **saber viver em coletividade, saber valorizar** os mínimos detalhes, **respeitar as diferenças, respeitar as escolhas** e trabalhar por um bem comum, aprender a viver com a adversidade (EDUCADOR 3).

Cidadania, acima de tudo é **participação**, cidadão é aquele que sabe fazer as **escolhas certas**, e pra fazer isso a pessoa tem que estar de posse inteira da sua **liberdade**, e eu falo para meus alunos nossa liberdade não está absoluta na mão do sistema, nós podemos fazer muitas escolhas aqui dentro, que até salvam nossas vidas, **quando educação consegue contribuir para que o ser humano possa fazer as melhores escolhas pra cumprir o seu papel como cidadão, ela está cumprindo o seu papel** (EDUCADOR 3).

O educador (25) impressiona ao trazer a sua compreensão de cidadania em que a *“pessoa(Cidadão) que vive em sociedade e tem deveres e obrigações para cumprir se integrar a sociedade coisa que tinha que ser passado demais pra esses caras, pois eles não tem a menor noção”* perpassando a primeira dimensão e a segunda a reconhecendo como é um direito, coadunando com o as premissas da Constituição. Nessa mesma vertente, outro colaborador afirma *“Cidadania é saber viver em coletividade, saber valorizar os mínimos detalhes, respeitar as diferenças, respeitar as escolhas e trabalhar por um bem comum, aprender a viver com a adversidade”* (EDUCADOR 3).

Destaca-se também o reconhecimento de um educador ao enfatizar que *“quando educação consegue contribuir para que o ser humano possa fazer as melhores escolhas pra cumprir o seu papel como cidadão, ela está cumprindo o seu papel”* (EDUCADOR 3), trazendo em sua narrativa o papel importante da escola ao ofertar uma educação como instrumento capaz de promover uma formação crítica e emancipatória, poderá levar as pessoas a fazerem escolhas conscientes.

Nas concepções dos educadores, a cidadania está relacionada à consciência de seus direitos e obrigações e na luta para que sejam colocados em prática, é respeitar o outro, as diversidades, está ligada aos direitos garantidos na Constituição e em outros documentos.

Um grupo significativo mesmo reconhecendo a dimensão anterior destaca a dimensão da cidadania como um **processo que garante direitos**.

É você **ter acesso aos direitos de cidadão** (EDUCADOR 24).

Um conjunto de direitos e deveres (EDUCADOR 24).

Cidadania é você entender os seus valores seus direitos e seus deveres (EDUCADOR 6).

Acho que cidadania cada um tem o **direito do seu espaço na sociedade**, tem seus direitos e seus deveres o direito de cumprir e o direito de ter o respeito para com a pessoa dele e respeitem a pessoa mesmo que não gostem ou concordem, mas tem que respeitar a opinião do próprio, cada um tem o seu direito como tem os seus deveres também (EDUCADOR 17).

Cidadania, primeiramente o **direito de ir e vir**, o direito ter uma oportunidade lá fora através do estudo ter educação e respeito das pessoas, valores seja **família** em fim pensar mais no próximo (EDUCADOR 13).

Cidadania é o **exercício das pessoas ter os direitos e deveres dela**, isso é cidadania pra mim (EDUCADOR 16).

Cidadania, **direito de todos**, é ter uma identidade, direitos, mas sem esquecer-se dos deveres, tem muitos de nós que esquecemos nossos deveres como cidadão (EDUCADOR 2).

É cumprir **seus deveres e ter os seus direitos**, é você trabalhar pra deixar o meio em que você vive melhor pra todos (EDUCADOR 15).

Os educadores vincula a cidadania aos deveres e direitos à vida em sociedade. Essas concepções dialogam com Pagès e Santisteban ao afirmarem que *“La ciudadanía es un concepto multidimensional que incluye dimensiones jurídicas, políticas, económicas, sociales y culturales. Esta complejidad ha hecho difícil definir el concepto”* (2004, p. 4). E, nessa perspectiva, para ter consciência da importância do conceito e do exercício da cidadania dependeria [...] de *“usar la ciudadanía depende, en buena medida, de la educación”* (PAGÈS e SANTISTEBAN, 2008). Assim,

atribuem essa responsabilidade de educar um cidadão à família e à escola; o conhecimento acerca dos direitos e deveres o levaria ao empoderamento do sujeito. As narrativas reforçam a orientação de Oller e Pagès (2007) que ao tentar compreender a cidadania deve-se ter em consideração três conceitos em mente: a lei, o direito e a justiça.

É muito do que não se tem hoje, **uma boa formação**, porque se eu estivesse estudado, se eles tivessem me mostrado um caminho, o governo explorasse mais, desse mais, como posso dizer, oportunidade a gente teria cidadãos melhores, porque para gente formar uma cidadão bom, **ético**, só mesmo uma **boa família** (EDUCADOR 8).

**É você tem uma família, trabalhar** e agora aqui não, mas vamos supor que eu to lá fora, é você ter uma família e trabalhar [...] (Você acha que quando você exerce a sua cidadania você tem dignidade?) Tenho. Dignidade não sua. (Direito de ter um emprego é cidadania?) Claro que é. (Direito a ir à escola?) Também. (Ao trabalho?) Também (EDUCADOR 4).<sup>9</sup>

Por outro, também destacam o lugar da família e principalmente que a garantia de direitos básicos como trabalho e novamente uma boa educação e a garantia dos mesmos, se tudo isso estivesse conectado, eles poderiam não estar nessa situação.

Podemos observar que para a maior parte dos colaboradores, a cidadania é uma questão de postura e conquista do indivíduo. Assim, reforçam a necessidade de a escola trabalhar a educação para a cidadania. Por outro lado, para os educadores em privação de liberdade fazem referência que a cidadania estaria interligada ao respeito ao outro e reconhecer a integralidade, as diversidades, crenças, apresentando uma concepção avançada de cidadania corroborando com o pensar de Silva e Sarriera (2015), como se pode observar abaixo:

É respeitar o outro na sua integralidade, as diversidades, as crenças, costumes e quanto a justiça e não aceitar as coisas erradas, antes devendo mostrar o que é certo e o que é errado para si mesmo e só depois que fazer um introspecção de si terá como ver o que é justo ou o que é errado (EDUCADOR 12).

---

<sup>9</sup> As indagações foram feitas pelo pesquisador.

Dentre todos os participantes, um colaborador apenas traz a dimensão do descrédito na cidadania nas suas mais diversas nuances.

Sinceramente, não me interessa mais, dar uma definição, não me interessa minimamente dar definição. **Cidadania uma palavra abusada em Brasil**, abusada como é Deus, porque tem esse desejo meter na cabeça de cada brasileiro é cidadão, mas eles **não querem um povo livre**, distinto, ou rebelde também quando é socializado, não sei, talvez por muitos motivos, não tem grau determinado, talvez porque quando os negros chegaram aqui escravos criaram 250 a 300 anos de emoções explosivas que ainda não foram quitadas evidente que não foram quitadas, capitalismo brasileiro é selvagem, frente ao capitalismo selvagem tem cadeia selvagem, criminalidade selvagem, este é o reflexo. Capitalismo social, cadeia social e crimes menos selvagens (EDUCADOR 9).

O educador manifesta em sua narrativa uma revolta pelo uso exacerbado do termo cidadania, afirmando que os sujeitos que comandam o capital não querem um povo livre e destaca a dívida que o país tem com povo negro, remetendo-se ao conceito de justiça social.

A partir desses relatos, a cidadania envolve questões de caráter individual e coletivo, entremeada por valores como a responsabilidade, a participação e a justiça, a igualdade, a liberdade e a solidariedade.

Os educadores presos relataram que seus alunos chegam às salas de aulas sem ter conhecimento do que significa ser cidadão e se eles não têm acesso a esses direitos, não exercem a sua cidadania, serão excluídos e essa exclusão leva à marginalização, à violência. À ausência de garantia desses direitos, para eles, são meios que os políticos utilizam para garantir a manutenção do *status*, “os políticos utilizam muito a questão da cidadania para conquista de poder” (EDUCADOR 10).

Assim, a cidadania estaria fundada na garantia dos direitos sociais, civis e políticos, pautada em condutas: de convivência, respeito, escolhas, liberdade, participação, solidariedade autonomia, abordada em dois momentos: no primeiro, a cidadania estaria garantida em leis, normas e

documentos e, no segundo, seria a vivida e exercida pelo cidadão na prática.

Ao tratar sobre a questão da justiça, obteve-se as seguintes afirmações que destacaram 5 dimensões: a primeira, enfoca o conceito e aos princípios relacionado a lei, a segunda, a justiça como uma ação necessária para manutenção da ordem social, a terceira, um descrédito na justiça, a quarta, autopunição e pôr fim, a justiça, como algo que advém de Deus.

O primeiro grupo define a Justiça como algo normativo, que deveria ser imparcial entre os interesses, riquezas e oportunidades entre as pessoas envolvidas em determinado grupo social. que circunda os aspectos legais ou normativos perpassando o campo filosófico remetendo ao ato de emitir um juízo ou um valor e ligada a índole do sujeito. Como podemos observar a seguir.

Entendo como aquilo que é **correto, justo** (EDUCADOR 20).

Justiça no significado da palavra seria um direito exercido (EDUCADOR 6).

Justiça tem que ser **imparcial** doa a quem doer ela tem que ser cumprida, mas aqui no Brasil, ela não é igual para todas as partes, a parte mais rica ela é mais branda e pra parte menos favorecida ela é mais severa (EDUCADOR 16).

Justiça seria assim é **uma cobrança**, é você pagar por alguma coisa que fez, é você cobrar e ser cobrado, acho que é isso (EDUCADOR 15).

Justiça eu considero como algo que vai além do **código penal**, é você não fazer nada de errado, é um cabresto que não tivesse colocado que faria o cavalo ficar mais louco ainda (EDUCADOR 26).

Justiça, uma coisa a ser praticado ser vivido ser direcionada pra nos podermos **observar o que é certo e o que é errado** (EDUCADOR 24).

Ao reconhecer a Justiça como uma ação necessária para manutenção da ordem social os colaboradores destacam a necessidade de normas para manutenção da ordem, abordando o conceito no aspecto legal.

Justiça no meu ponto de vista é necessária porque sem **organização sem ordem o mundo seria um caos** (EDUCADOR 21).

Justiça, digo que **as nossas leis, as leis brasileiras** são grandes para algumas situações e muito pesadas para as outras (EDUCADOR 13).

Compreendo por justiça que seria cumprir a lei, pelo certo e o errado, **como ordem, precisa ser colocado ordem**, [...] (EDUCADOR 10).

A concepção de justiça é vista pelos educadores de forma diferente: como algo necessário para manter a ordem e para julgar aqueles que não respeitam às normas, uma cobrança pelos seus atos. Não acreditam na justiça existente no País, mas, por outro lado, outro educador afirma: “Justiça no meu ponto de vista é necessária, porque sem organização, sem ordem o mundo seria um caos” (EDUCADOR 21).

A outra dimensão é aquela que apresenta ter o seu cerne no descrédito na justiça. Eles já não acreditam na justiça devido à morosidade nos processos e a consideram cega, no sentido de ter dois pesos e duas medidas, ao julgar os pobres e ao julgar os crimes praticados por pessoas importantes, os de colarinho branco e os políticos. Não há, segundo alguns deles, imparcialidade e desrespeitam um dos seus princípios: que todos somos iguais perante a lei. Por isso, “não acredito na justiça” (EDUCADOR 11).

Justiça num sentido mais amplo, eu acho que é o que falta no país. (EDUCADOR 18).

Acho que está difícil acreditar na justiça mais acho que ainda dá pra levar, a justiça ela deveria ser uma coisa justa é uma coisa e estamos longe de atingir porque é extremamente difícil pra chegar ao ponto do que é justo para mim pode não ser justo pro outro e vai se levando, eu acho que aqui no Brasil está longe de chegar na justiça correta por causa da cultura que a gente não teve (EDUCADOR 25).

Justiça, eu perdi um pouco do senso do que é justiça olhando o meu caso, a lei determina que se você for condenado, depois de eu cumprir dois quintos da minha pena e estiver dentro dos requisitos exigidos tem direito a céu aberto, e no meu caso já cumpri um ano e quatro meses além dos dois quintos da minha pena e a justiça ainda não cumpriu o meu direito que ela mesmo determinou (EDUCADOR 3).

Dois presos monitores se refecerem à justiça como algo autopunição reconhecendo os seus atos e acham “justo o que a Justiça” fez com eles.

Justiça, é o que foi fizeram comigo, foi feito justiça, está sendo difícil pra mim, pra minha família, pra minha filha, pra todas as pessoas que gostam de mim, mas no meu caso foi feita justiça, eu tinha que pagar, sim eu acredito na justiça, tem muita gente por aí que ela pode errar sim, mas aqui a maioria dos casos são culpados sim, e eu sou um deles que me julguem inocente. Eu estou no semiaberto, eu trabalho lá fora na horta (EDUCADOR 1).

Justiça, é a recompensa dos atos, é dar a cada um segundo os seus atos, a verdadeira justiça seria essa (EDUCADOR 2).

Ainda, um grupo de presos monitores que, devida à dura realidade da cadeia, converteram-se em evangélicos e afirmaram que só acreditam na Justiça de Deus.

Eu procuro muito sobre o significado da palavra justiça mais pra mim a justiça do homem é falha e por isso eu acredito mais na justiça de Deus (EDUCADOR 19).

Eu acredito em justiça de Deus, na dos homens não. (E o que você definiria como justiça de Deus?) Ah, a justiça de Deus é a justiça perfeita e Ele é o único que pode julgar e que vai julgar, entendeu? Só que não pelos padrões da lei dos homens, mas pelo padrão da lei de Deus. Vai chegar o dia em que ela vai ser colocada a prova aí, onde nós vamos prestar conta de tudo né, das nossas atitudes, dos nossos feitos. (Você acha que está aqui injustamente?) Não. Injustamente não. Eu acho que a minha condenação é injusta, mas injustamente não, porque eu sei bem o que eu fiz (EDUCADOR 5).

Assim, constata que os educadores buscam um conceito de cidadania e justiça, que não seja a leitura fria das leis, por parte dos legisladores. Destacaram a necessidade de uma leitura mais ampla e humana, e que os princípios da justiça devem estar em todas as instâncias da vida. Os relatos demonstraram que os presos monitores têm concepções ricas, complexas, por vezes contraditórias, em relação à cidadania e a justiça.

### **Considerações finais ...**

*Cada vez hay más gente que se pregunta si otro mundo es posible. ¡Evidentemente que sí! Pero para hacerlo posible es necesario que tengamos el protagonismo, que actuemos, y que actuemos de manera realista en los*

*contextos donde se desarrolla nuestra vida. Hace falta denunciar las situaciones injustas, como hemos hecho enviando cartas a los médios de comunicación, pero hace falta hacer más cosas (PAGÈS y CASAS, 2005, p. 88).*

Partindo da citação de cima, acredita-se que é possível um mundo com mais igualdade e justiça social e como em toda história da humanidade só será alcançada com participação e luta. Essa ação deve acontecer nos mais diversos ambientes desde as casas, as ruas, as escolas, as universidades, as prisões entre outros instâncias.

Conforme identificou-se na análise de dados, entre os monitores presos existe uma reflexão e um entendimento sobre os conceitos de justiça, cidadania e da própria educação que aproxima-se dos princípios ressaltados nas normativas oficiais como na Constituição Federal, no Código Penal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. É importante destacar que os educadores reforçam o papel da escola e da educação na formação da cidadania, e veem essa como possibilidade de ascensão social e como instrumento de justiça social, aparada em princípios legais. Em suas narrativas, observa-se aspectos dimensionais que contemplam o conceito de cidadania, de justiça e de educação - não digo avançados pois, muitos deles não completaram o ensino fundamental -, mas possuindo um saber advindo da experiência e vivencia no interior da prisão. Também observou-se que a maioria dos colaboradores tendem a fazer uma relação direta e imediata entre justiça e cidadania como se a primeira fosse o pilar da segunda, mas superam o conceito de cidadania tradicional trazendo elementos bem comum como “diversidade” e “raça” dentre outros que se aproximam do discurso contemporâneo de cidadania ou da “nova cidadania”.

Acreditam na educação. Foram unânimes ao afirmar que a educação é a única saída para a mudança, e que há necessidade de propostas mais audaciosas para levar o homem preso à reflexão e à conscientização. Para eles, cidadania é ter direito e deveres, é conviver com a diversidade, é respeitar as escolhas do próximo. Ao se tratar da justiça, a maioria dos monitores presos revelou que não acreditam na justiça dos homens,

manifestando aqui, a descrença com o poder judiciário e a crença na religião, acreditam que a única justiça, que não é cega, é a divina. Só “Deus é justo”. Apenas dois dos sujeitos entrevistados reconheceram seus erros e afirmaram que a justiça é necessária para manter a ordem.

Nesta breve inserção nas complexidades do ambiente prisional, acredita-se que é necessário a existência de espaços educativos nas prisões que assumam a contradição neste espaço como algo real, mas, que é uma educação cidadã que leve o homem e a mulher, que estão vivendo nesse espaço, a refletir e a pensar sobre a vida, a justiça, a cidadania, a política, com uma proposta que supere a mera transposição de escola convencional, dos currículos, dos materiais, da formação docente para interior dos espaços educativos da prisão e reconhecendo que [...] somos seres *condicionados*, mas não *determinados*. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-me reiterar, é problemático e não inexorável (FREIRE, 2007, p. 19)”.

## Referências

- BODGAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Uma introdução á teoria e aos métodos. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista, Porto-PT: Porto Editora, 1997.
- BRASIL. **Constituição República Federativa do Brasil**. Congresso Nacional. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN). **Levantamento nacional de informações penitenciárias**: INFOPEN – julho a dezembro de 2019. Disponível em <http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen/relatorios-analiticos/br/br>. Acesso em 17 ago. 2019.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDBEN). Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2**, de 19 de maio de 2010. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5142-rcebo02-10&category\\_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5142-rcebo02-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em 10 set 2019.

CARVALHO, Odair França de; GUIMARÃES, Selva. **A educação escolar prisional no Brasil sob ótica multicultural: identidade, diretrizes legais e currículos**. Revista Horizontes; v31, n2, 2013. p.49 – 57. Disponível em: <http://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/6> . Acesso em: 14 nov. 2019.

CARVALHO, Odair França de. **Entre a cela e a sala de aula: um estudo sobre experiências educacionais de educadores presos no sistema prisional paulista**. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cad. Pesqui.**, São Paulo , n. 115, p. 139-154, Mar. 2002 . Available from [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742002000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000100005&lng=en&nrm=iso). Access on 10 Out. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GENTILI, Pablo. Qual educação para qual cidadania? Reflexões sobre a formação do sujeito democrático. In, AZEVEDO, J.C. et al. **Utopia e democracia na Educação Cidadã**. Porto Alegre: Universidade/ UFRGS/ Secretaria Municipal de Educação, 1999.

GUIMARÃES, Selva. Aprender a contar, a ouvir, a viver: as narrativas como processo de formação. In: VEIGA, Ilma Passos (org). **Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações**. Campinas, S. P.: Papyrus, 2006.

GUTIÉRREZ, M.; PAGÈS, J. . **Pensar para intervenir en la solución de las injusticias sociales: ¿es justo nuestro mundo, pensamos que puede serlo?** Pereira: Editorial Universidad Tecnológica de Pereira, 2018.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. 2ª ed. São Paulo: Edições

- OLLER, Montserrat; PAGÈS Joan. *La visión de los adolescentes sobre el derecho, la justicia y la ley. Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n. 53, pp. 73-85, julio 2007.
- ONOFRE, E. M. C. A escola da prisão como espaço de dupla inclusão: no contexto e para além das grades. *Revista Polyphonia*, v. 22, n. 1, 2011.
- ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, adotada em 10 de dezembro de 1948.
- PAGÈS, Joan; SANTISTEBAN, Antoni Fernández. *La Educación para la Ciudadanía hoy*. Barcelona, 2004.
- PAGÈS, J. y CASAS, M. *Republicans i republicanes als camps de concentració nazis. Testimonis i recursos didàctics per a l'ensenyament secundari*. Barcelona: Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona, 2005.
- PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. . *La Educación para la Ciudadanía hoy*. En Pagès, J.; Santisteban, A. (coord.). **Educación para la ciudadanía**. *Guías para Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Wolters Kluwer, 2008.
- PAGÈS, Joan. *Educación, ciudadanía y la enseñanza de la historia*. In: **Perspectivas do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica**. GUIMARÃES, S. e GATTI JUNIOR, Décio (Orgs.). Uberlândia: EDUFU, 2011.
- PIZZIO, Alex. Embates acerca da ideia de justiça social em relação a conflitos sociais e desigualdades. *Rev. Adm. Pública*, Rio de Janeiro, v. 50, n. 3, p. 355-375, June 2016 . Available from [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-76122016000300355&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122016000300355&lng=en&nrm=iso). Access on 05 Nov. 2020.
- ROSS, W. & VINSON, K.. A Justiça Social Exige uma Revolução do Quotidiano. Currículo sem Fronteiras, v.5, n.2, pp.65-78, Jul/Dez 2005. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/ross-vinson.pdf>. Acesso em 10 Out. 2020.
- SANHUEZA RODRIGUEZ, Alexis Andrés; PAGÈS BLANCH, Joan; GONZALEZ-MONFORT, Neus. *Enseñar historia y ciencias sociales para la justicia social del Pueblo Mapuche: la memoria social sobre el malon y el awkan en tiempos de la Ocupación de la*

*Araucanía. Perspect. educ.*, Valparaíso, v. 58, n. 2, p. 3-22, jun. 2019. Disponible en [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=So718-97292019000200003&lng=es&nrm=iso](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So718-97292019000200003&lng=es&nrm=iso). Accedido en 05 Out. 2020.

SILVA, C. L.; SARRIERA, J. C. Promover a justiça social: compromisso ético para relações comunitárias. *Psicologia & Sociedade*, 28(2), p. 380-386, 2015.

## Educación histórica y ciudadanía global

*Gustavo González Valencia*<sup>1</sup>

*Antoni Santisteban Fernández*<sup>2</sup>

Antes de tornar-me um cidadão do mundo, fui e sou um cidadão do Recife, a que cheguei a partir do meu quintal, no bairro da Casa Amarela. Quando mais enraizado na minha localidade es, tanto mais possibilidades têm de me espriair, me mundializar. Ninguém se torna local a partir do universal. O caminho existencial é inverso. (...) Por isso, permita-me a obviedade, minha terra não é apenas o contorno geográfico que tenha claro na memória e posso reproduzir de olhos fechados, mas é sobretudo um espaço temporalizado, geografia, história, cultura. Minha terra és dor, fome, miséria, és esperança também de milhões, igualmente famintos de justiça. (FREIRE, 1995, 25/6, citado por PAGÈS, 2020, p.7-8).

### Introducción

Desde las palabras de Freire que encabezan este texto, podemos pensar que la historia es historia de algún lugar donde se construye nuestra identidad, para buscar después el diálogo con otras historias de otras escalas territoriales y que, al final, hay una historia tejida con las diversas historias del mundo. Es posible que, como afirmaba Pagès (2020) en un artículo reciente, “La educación para la ciudadanía global sigue siendo un proyecto, una utopía” (p.6). Aunque en su posterior reflexión nos convida a no renunciar a luchar por esta utopía desde la enseñanza:

---

<sup>1</sup> Profesor del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, y de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona. Doctor en Didáctica de las Ciencias Sociales por la UAB. [gustavo.gonzález@uab.cat](mailto:gustavo.gonzález@uab.cat)

<sup>2</sup> Profesor y Director del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, y de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Doctor en Didáctica de las Ciencias Sociales por la UAB. [antoni.santisteban@uab.cat](mailto:antoni.santisteban@uab.cat)

A pesar de ello, creo que cada vez es más urgente y necesario educar a nuestros niños y a nuestras niñas, a nuestra juventud desde una perspectiva que les sitúe en el mundo y, en consecuencia, que pueda ayudarles a tener una conciencia de lo que significa ser ciudadanos o ciudadanas hoy, y más en concreto ciudadanos y ciudadanas globales, es decir ciudadanos y ciudadanas del mundo (p.6).

No es nueva la pretensión de escribir y enseñar una historia universal o global del mundo (WASHBURNE, 1967), aceptando la interdependencia entre los diferentes ámbitos sociales, científicos, económicos, culturales, artísticos, ambientales, etc. Para Fontana (1991) habría que tener en cuenta tres cuestiones fundamentales para cambiar el relato histórico por un relato global: a) el entorno natural o el escenario físico donde se ha desarrollado la evolución de las sociedades humanas; b) el escenario cultural que debe abandonar la idea del eurocentrismo y dedicar más atención en los diferentes contextos; c) integrar a la mujer y a la familia en el discurso histórico.

Recogiendo las aportaciones más destacadas hasta la actualidad hemos considerado que existen una serie de temas básicos a tratar en la relación entre la enseñanza de la historia y la ciudadanía global.

- 1) El concepto de identidad y de alteridad, ya que como afirmaba Washburne (1967, p. 9): “Todos los pueblos del mundo están relacionados. A través del intercambio de ideas y bienes, cualquier ser humano ha llegado a depender de un incontable número de otros, cualquiera que sea la parte del mundo que habite.”.
- 2) La evolución de una definición única de la identidad a una concepción plural de las identidades, abriendo la posibilidad de aceptar la pertenencia y la identificación con diferentes realidades.
- 3) La educación para la justicia social global como un objetivo irrenunciable de la educación para la ciudadanía.
- 4) Las aportaciones de la enseñanza de la historia a una educación para la ciudadanía global.
- 5) El enfoque a partir de problemas sociales o temas controvertidos desde la educación histórica para la ciudadanía global.

## 1. Identidad y alteridad

La identidad y la alteridad son dos conceptos que no se pueden separar. Cuando nos definimos a nosotros mismos lo hacemos a partir de lo que nos diferencia o asemeja a los demás. Identidad y alteridad son dos conceptos inseparables. Esta realidad también nos ayuda a comprender que siempre hemos de tener en cuenta al otro, sin el cual no me puedo definir. Esta realidad es un aspecto esencial en la educación para la ciudadanía global, ya que da sentido a una educación basada en la pluralidad, la diversidad y la paz.

La identidad y la alteridad son dos conceptos clave de los estudios sociales (BENEJAM, 1999). La alteridad o la “otredad” actúa como un espejo donde nos miramos para reconocernos a nosotros mismos. El espejo nos devuelve una imagen condicionada por nuestros valores sociales. Ser conscientes de la alteridad nos permite comprender al otro y a ponernos en su lugar, es decir, nos ayuda a desarrollar la empatía (EISENBERG, STRAYER, 1992; LEE, ASHBY, 2001; YUSTE, 2017). Reconocer, comprender, respetar y ponerse en el lugar del otro, estas son habilidades y valores que están en la base de la resolución de conflictos y de la convivencia pacífica. Las habilidades para la empatía histórica o para la empatía en los estudios sociales, es un aspecto fundamental en la educación para la ciudadanía.

La educación para una ciudadanía global debe fomentar la comunicación y el conocimiento de otras culturas, de otras identidades diferentes a la nuestra o que creemos que son diferentes. Es importante reflexionar sobre cómo pensamos y por qué pensamos así, cuáles son nuestros prejuicios y cuál es su origen. En una investigación sobre los manuales escolares Atienza (2007) describe las características de la construcción de identidades textuales:

La enseñanza de las ciencias sociales debería convertirse en un buen lugar donde reflexionar de manera razonable y crítica sobre las identidades propias y ajenas que construyen los manuales: *quién habla (la construcción del*

*'nosotros'), de quién habla (la construcción de 'los otros') (...). Lo que se silencia, lo que se destaca en uno y otro caso es diferente. Desde la posición del nosotros se enfatiza lo positivo y se silencia o mitiga lo negativo (...). Desde la posición de los otros, la relación es a la inversa: se destaca lo negativo, se silencia o se mitiga lo positivo (p.566).*

La alteridad es la aceptación de que existen diferentes perspectivas cuando se interpreta el mundo, diversas maneras de pensar, diferentes intereses e ideologías, pero también es la aceptación que los seres humanos tenemos mucho en común, aunque seamos de etnias, religiones o nacionalidades distintas. Hemos de mirar a los demás conscientes de que pertenecemos a la raza humana y que es mucho más todo lo que nos une que aquello que nos separa.

Es evidente que la identidad se construye a través del discurso o del relato que se comparte en la comunidad, que se intercambia en las relaciones sociales o en los espacios de socialización, entre otros en la escuela, a través del discurso del profesorado o de los libros de texto (ATIENZA, VAN DIJK, 2010). En este sentido, la narración histórica es un tipo de relato que justifica el sentido de las identidades (RICOEUR, 1984, FALAIZE, HEIMBERG, LOUBES, 2013). Pero cuando en la narración histórica o en el relato social no aparecen personas o identidades con las que nuestros alumnos se puedan identificar, entonces se produce una disociación entre lo que se enseña en la escuela y la realidad que ellos viven. De esta manera, nuestros alumnos piensan que ellos no son protagonistas de la historia o que no son agentes sociales que pueden producir cambios en su entorno social (SANT, SANTISTEBAN, PAGÈS, GONZÁLEZ-MONFORT, OLLER, 2015).

## **2. De la identidad a las identidades**

Una persona se puede definir a sí misma por sus características únicas como ser humano, al mismo tiempo, también puede definirse con una identidad cultural, con unos valores o creencias, y con unos símbolos

compartidos con otras personas de la misma cultura. Existe la identidad nacional, como sentimiento de pertenencia a un colectivo con una historia y una cultura. La identidad puede ser más localista o más global y se puede identificar con un Estado o definirse a partir de su oposición al Estado. Otro tipo de identidad es la política, fruto del proceso de socialización política que ayuda a construir una ideología.

Junto a otras identidades la identidad territorial nos sitúa en un enclave geográfico, con un paisaje que sentimos como propio (ANNETTE, 2003). El lugar al que pertenecemos es algo así como el escenario donde se desarrolla nuestra vida. El espacio donde transcurre nuestra infancia o juventud cumple la función de ayudarnos a interpretar los elementos del paisaje naturales o sociales, antiguos o nuevos, como base para interpretar otros paisajes diferentes, alejados de nuestro entorno. A lo largo del tiempo, nuestro conocimiento de otros lugares, abre las posibilidades de relacionarnos o identificarnos con otros territorios, hasta el punto que nuestros sentimientos de pertinencia pueden repartirse entre diferentes lugares, por ejemplo, podemos sentirnos franceses y europeos al mismo tiempo.

El cruce entre identidades individuales y colectivas también produce una convivencia de manera simultánea de estas identidades, ya que nos podemos sentir mujeres, de una determinada clase social, al mismo tiempo que de una nacionalidad determinada. Cuando alguien considera que tiene una sola identidad también limita sus posibilidades de sentirse parte de más de un colectivo con otros objetivos también compartidos (SANT, DAVIES, SANTISTEBAN, 2016). Quien solo tiene una única identidad también aumenta el número de personas que son “las otras o los otros”, que son diferentes, pone el acento más en lo que nos separa que en lo que nos une a otros seres humanos.

Amin Malouf (1999) explica que desde que dejó Líbano en 1976 para instalarse en Francia, siempre le preguntan si se siente “más francés” o “más libanés”, a lo que él responde que se siente de la misma manera libanés y francés: “Lo que hace que yo sea yo, y no otro, es ese estar en las

lindes de dos países, de dos o tres idiomas, de varias tradiciones culturales. Es eso justamente lo que define mi identidad” (MALOUF, 1999, 4). Para Malouf insistir en intentar definir una sola identidad es suponer que una persona tiene una sola pertenencia que le importe, determinada desde el nacimiento y que no se puede modificar:

“Y cuando a nuestros contemporáneos se los incita a que ‘afirmen su identidad’, como se hace hoy tan a menudo, lo que se les está diciendo es que rescaten del fondo de sí mismos esa supuesta pertenencia fundamental, que suele ser la pertenencia a una religión, una nación, una raza o una etnia, y que la enarbolan con orgullo frente a los demás. Los que reivindican una identidad más compleja se ven marginados” (MALOUF, 1999, 4-5).

El objetivo de la educación histórica y de la educación para la ciudadanía global debe ser enseñar a racionalizar las emociones relacionadas con la identidad, a partir del planteamiento de preguntas y de problemas, haciendo emerger las contradicciones en el imaginario colectivo sobre las identidades, con las cuales los alumnos se definen a ellos mismos o con las que definen a otras personas o grupos sociales (SCHWARTZ, LUYCKX, VIGNOLES, 2011). Un concepto que sintetiza las diferentes identidades de una persona es el de identidad social (ABRAMS, HOGG, 1999; CAPOZZA, BROWN, 2000). La identidad se entiende que se obtiene de forma parecida a como adquirimos una lengua, aunque podemos aprender varias lenguas, como también podemos definirnos con varias identidades.

En la identidad social la memoria histórica puede jugar un papel muy importante, configurando el imaginario con el cual nos identificamos. Las identidades sociales son representaciones sociales compartidas por los miembros de una comunidad (MOSCOVICI, 1988), que se organizan a partir de una serie de categorías relevantes, como la nacionalidad o el género, la religión o la identidad profesional, así como a partir de las ideas políticas o la ideología, la representación simbólica de valores o de las relaciones sociales según el contexto. De esta manera, las representaciones

sociales nos permiten definir quiénes somos y quiénes son los otros, las ideas sobre la diferencia y la comunidad.

### **3. La educación para una justicia social global**

El concepto de ciudadanía y de educación para la ciudadanía están en crisis (OXLEY, MORRIS, 2013; ARTHUR, DAVIES, HAHN, 2008, GONZALEZ, BAILBE, ORTEGA, 2020). Ante la pregunta sobre quiénes forman parte de la ciudadanía, no podemos responder con las definiciones clásicas que hemos estado utilizando hasta ahora. Es evidente que la respuesta es que todos los seres humanos son ciudadanía, al menos desde el concepto de ciudadanía que defendemos, es decir, todas las personas tienen derechos y deberes como parte de la ciudadanía, y existe una ciudadanía local, nacional y una ciudadanía global. La ciudadanía debe ir más allá del reconocimiento legal y debe situarse en el ámbito de la moralidad y de la dignidad humana (DELANTY, 1997; JANOSKI, GRAN, 2009; KYMLICKA, 1994). El reconocimiento de una ciudadanía global, trasciende cualquier tipo de impedimento legal y se entiende desde una educación para la justicia social (CARR, 2007; ROSS, MCCRARY, 2014; TOTTEN, 2015, GONZÁLEZ, SANT, 2018).

La ciudadanía somos todos los hombres y mujeres con la misma identidad o con identidades diversas. Así, una posibilidad de la educación para la ciudadanía en el terreno de las identidades es enseñar que, además de las múltiples identidades de las personas y grupos, existe una identidad global, la de pertenecer a la humanidad, la de ser humanos, que nos une por encima de otras identidades. La educación para la ciudadanía global debe dar respuesta a la pregunta: ¿Qué nos hace humanos? (LEVSTIK, 2014). ¿Qué nos diferencia de los otros animales o de las máquinas? Las respuestas nos deben permitir educar una ciudadanía más solidaria y más comprometida con la justicia social.

La enseñanza de la historia y las ciencias sociales desde una perspectiva de la ciudadanía global ha de denunciar las desigualdades y las

injusticias, como objeto de estudio para una escuela más inclusiva. La ciudadanía global comparte muchas ideas y principios con la justicia social. No es posible alcanzar una ciudadanía global que incluye a todo el mundo, con los principios de libertad, igualdad y justicia, mientras en el mundo haya pobreza, se explote a los niños y a las niñas, no se atienda a los ancianos o se discrimine a las personas que se consideran diferentes. La ciudadanía global no es compatible con las ortodoxias, con la discriminación, con la violencia, o con el desprecio por la diferencia.

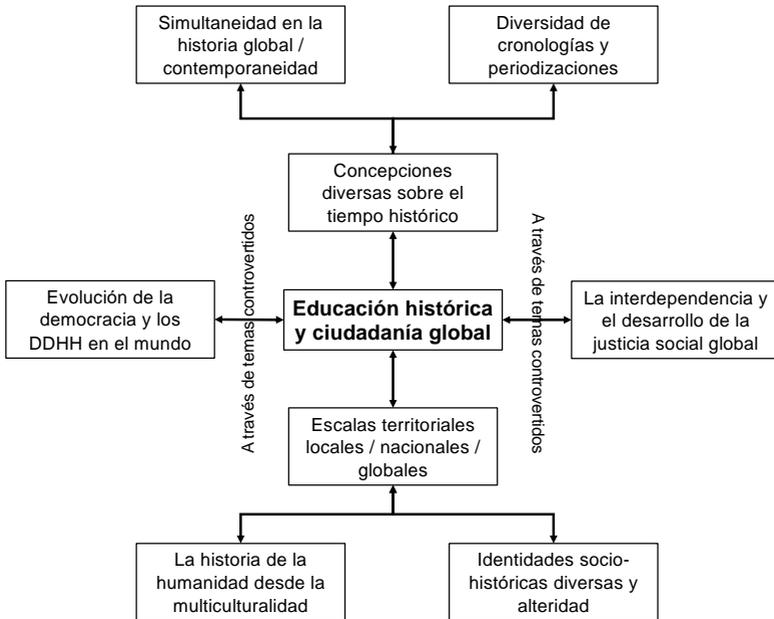
Para Claire y Holden (2007) proponen una educación para la ciudadanía global basada en el estudio de temas controvertidos, como la guerra y la paz, el terrorismo islámico, los sistemas electorales, el turismo y el desarrollo sostenible, etc. En el mismo trabajo Bickmore (2007) apuesta por introducir el estudio de los conflictos en el currículo: “Human life revolves around conflicts –disagreements, problems, decisions, clashing perspectives or interests- personal, local and global” (p. 131). Para Dean y Joldishalieva (2007):

The social studies course facilitators strongly believe that the task of social studies education is to develop informed, active and responsible citizens. (...) This requires the study of contemporary issues and draws on all the disciplines of social studies: developing a wide range of skills such as information gathering and processing, critical thinking and communication skills; and fostering dispositions towards tolerance, risk taking and diversity, justice and equity (p. 176).

Una educación para la justicia social puede ser una realidad si mostramos las contradicciones de las sociedades democracias, las desigualdades que se dan en el mundo y los conflictos que impiden una paz real. Esta perspectiva tiene como objetivo desarrollar el pensamiento crítico dialógico, para que el alumnado reflexione sobre su mundo y comprenda que el aprendizaje de la historia y los estudios sociales pueden ser herramientas de cambio social.

#### 4. Educación histórica y ciudadanía global

El conocimiento histórico realiza aportaciones imprescindibles a la educación para la ciudadanía global. El esquema sintetiza estas aportaciones.



En primer lugar, teniendo en cuenta las diversas concepciones sobre el tiempo histórico que hay en el mundo o, a nivel local, las concepciones sobre la temporalidad que pueden coincidir en un territorio donde conviven diferentes culturas. Estas concepciones sobre el tiempo se pueden concretar en el estudio de la simultaneidad o de la contemporaneidad, de hechos históricos que suceden en distintas partes del planeta. Es importante comprender que cada cultura concibe el tiempo de una manera específica y, por lo tanto, que puede variar su representación de la cronología y, en especial, de la periodización.

Otra perspectiva es el diálogo histórico entre las distintas escalas territoriales, entre lo local y lo global, pensando la historia global como un

mosaico de historias. Esto nos lleva a tener en cuenta la multiculturalidad en el mundo, dejando de lado cualquier tipo de eurocentrismo. Al mismo tiempo, las identidades que se configuran en la historia, como identidades individuales y colectivas, deben incluir la alteridad como una mirada inclusiva y de reconocimiento de la otredad.

En una educación para la ciudadanía global los objetivos deben girar alrededor de la comprensión de los procesos democráticos en el mundo, de la evolución de los derechos humanos como horizonte común de todas las culturas y de la convivencia entre las mismas. En definitiva, la educación para la ciudadanía global es, al mismo tiempo, la educación para la justicia social. Y todos estos aspectos están cruzados por la propuesta de trabajar a partir de temas controvertidos, como temas latentes con raíces históricas y que movilizan valores y el compromiso social del alumnado.

Es necesario revisar en profundidad el currículo de historia vigente en muchos países del mundo y, por supuesto, la formación del profesorado. Es necesario introducir cambios en el currículo de historia, para pasar de una historia nacional a una nueva historia mundial. También es necesario cambiar la formación del profesorado de historia, para que se convierta en un profesorado autónomo y comprometido socialmente. Estos cambios permitirán a las jóvenes generaciones pensar históricamente y desarrollar la conciencia histórica, asumir su protagonismo en la construcción de una democracia mundial, luchar contra los desequilibrios, la violencia y la intolerancia, que permita la comprensión mutua entre todos los hombres y mujeres de la tierra.

Las relaciones entre la educación histórica y la ciudadanía han sido tratadas por muchos autores y hay investigaciones relevantes al respecto (ARTHUR, DAVIES, WRENN, HAYDN, KERR, 2001; AUDIGIER, 2003; CHARLAND 2003; DAVIES, 2000; GUIMARÃES, 2016; PAGÈS, 2007; PAGÈS, SANTISTEBAN, 2010). Lo han sido menos las relaciones entre la educación histórica y la ciudadanía global. Sin embargo, entre la ciudadanía y la ciudadanía global y la educación histórica hay muchas

coincidencias que han de considerarse a la hora de tomar decisiones sobre sus finalidades educativas y los contenidos a enseñar.

La relación entre la educación para la ciudadanía global y la educación histórica se ha enfrentado a dificultades, debido a la concepción dominante de la historia escolar en los currículos de muchos países y, también, al tipo de prácticas docentes (SANTISTEBAN, PAGÈS, BRAVO, 2018). En primer lugar, se destaca como obstáculo la pervivencia de una enseñanza centrada en la nación (FERRO, 2007) y, en segundo lugar, centrada en Europa, que excluye a la mayoría de la población, por razones de clase, género, etnia, edad, cultura, ideología o religión. Una educación histórica para la ciudadanía global ha de poner el acento en las injusticias sociales que se han dado en la historia de la humanidad y sus consecuencias muy presentes aún en África, en Asia, en América y prácticamente en todo el mundo.

Un autor pionero en la relación entre enseñanza de la historia y de las ciencias sociales y ciudadanía global fue el norteamericano Washburne (1967):

En los grados superiores de la escuela primaria y en la escuela secundaria, una comprensión amplia es mucho más importante que el conocimiento detallado de muchos hechos. (...) El estudio del propio país es un punto central natural, pero en el actual mundo interdependiente no se puede comprender realmente al propio país, sin comprender sus interrelaciones, pasadas y presentes, con otras naciones y culturas (p. 87).

El interés por el conocimiento de lo que ha ocurrido en otros países, además de fomentar la comparación, puede facilitar un conocimiento indirecto sobre lo que ha ocurrido en el propio. Para Wray (2005) el programa Facing the Past aplicado a las escuelas sudafricanas estaba destinado a:

revisar historias relacionadas con la violación de los derechos humanos, que no aluden directamente a nuestra circunstancia (Sudáfrica). Por ejemplo, les decimos a los profesores que miren el Holocausto, el caso de Irlanda del Norte y eventos críticos en los que el irrespeto a los derechos humanos fue extremo

(...). La razón para iniciar el estudio con otros capítulos de la historia obedece a que, en estos últimos 10 años de democracia, los niños están saturados del tema del apartheid y se teme que insistir tanto en ello sea perpetuar y ahondar la visión de un país dividido en dos grupos: los buenos y los malos (p. 41).

Por otro lado, son importantes las aportaciones que se están realizando desde las nuevas concepciones de la Historia de la Humanidad. Stearns y del Valle (2012), considera que una historia universal debe permitir a la ciudadanía “acceder al contexto histórico de la sociedad globalizada en la que vivimos hoy en día”. Ha de mostrarle “como han nacido las relaciones mundiales y cómo se han formado e interactuado las diferentes tradiciones culturales y políticas”. Ha de fomentar “métodos de análisis que preparan a la gente de todos los niveles para lidiar con los problemas que plantea la sociedad global contemporánea y aquellos que seguirá planteando en el futuro” (pp. 9-10). La historia universal propuesta por Stearns y del Valle (2012) también cuestiona la cronología eurocéntrica, que no responde a las diferentes realidades histórico-culturales del mundo.

## **5. Temas controvertidos**

El trabajo con problemas sociales o temas controvertidos es, tal vez, una de las mejores maneras de desarrollar las competencias históricas para una ciudadanía global (EVANS, SAXE, 1996; HESS, 2009). Es lo que Legardez (2003) o Legardez y Simonnaux (2006) denominan cuestiones socialmente vivas. Se trata de problemas sociales relevantes, considerados problemas latentes en la historia, importantes en el presente y urgentes en lo social (BENEJAM, 1997; PAGÈS Y SANTISTEBAN, 2011; SANTISTEBAN, 2019, GONZÁLEZ, CASTELVÍ, MASSIP, 2020).

En la educación para una ciudadanía global los contenidos que deben enseñarse son estos problemas sociales que afectan a la mayoría de los países del mundo, como los problemas de la democracia, la desigualdad, las injusticias, los conflictos, la segregación social y económica, etc. Son

problemas que nos afectan directa o indirectamente, en un mundo interdependiente. Estos temas controvertidos deben observarse desde una perspectiva histórica, relacionando el pasado con el presente y haciendo prospectiva de futuro.

Sin el componente histórico no podemos comprender el mundo actual, ni cómo se han configurado las interrelaciones entre personas, grupos, culturas, regiones o países. Desde el grupo GREDICS<sup>3</sup> hemos investigado sobre propuestas didácticas sobre diferentes temas controvertidos: los muros en el mundo en el pasado y en el presente, refugiados, desplazados y exiliados, convivencia cultural, conflictos interrelacionados, invisibles en la enseñanza de las ciencias sociales, discurso del odio y contrarelatos, entre otros muchos. El esquema de trabajo en el tratamiento de estos temas sigue un proceso que podemos sintetizar en los siguientes puntos:

- a) Las representaciones sociales y la reflexión conceptual.
- b) La perspectiva histórica y las relaciones entre el pasado y el presente.
- c) La interpretación del mapa del mundo en relación a la temática.
- d) La relación entre lo local y lo global en relación a la problemática analizada.
- e) El estudio de casos en el pasado y en el presente, y en diferentes lugares del mundo.
- f) Literacidad crítica, debate y argumentación para la acción social.

El trabajo con temas controvertidos o cuestiones socialmente vivas nos permite una educación histórica que otorga significado a lo que sucede en nuestro mundo, para relacionar o comparar diversas evoluciones históricas y situaciones actuales, y una educación en valores y en derechos humanos. Se trata de temáticas que provocan una gran controversia y nos ofrecen un debate vivo en la sociedad, que podemos trasladar a las aulas.

Un ejemplo podría ser la propuesta de trabajo para la educación secundaria, para la comparación entre dos situaciones del campesinado en dos lugares del mundo diferentes y en épocas históricas distintas: el

---

<sup>3</sup> Grupo de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona. Grupo reconocido

conflicto Remensa en Cataluña (1462-1486) y el conflicto de Chiapas en México en 1994 (PAGÈS, 1997). Los dos conflictos parten de una situación de reivindicación de las condiciones de vida del campesinado ante las injusticias del poder económico. A partir del estudio de estos dos conflictos rurales podemos plantearnos la comparación entre ellos, pero también con otros conflictos rurales en la España Moderna o con conflictos rurales más actuales, como el movimiento de los Sin Tierra (MST) de Brasil. Y el estudio de todas estas situaciones nos puede permitir comprender las posibles condiciones para el estallido de otros conflictos nuevos en el mundo actual.

Otra propuesta fue realizada para la “Audiencia Pública a los chicos y chicas de la ciudad de Barcelona”, un proceso de participación democrática donde los jóvenes hacen un estudio de una temática y elaboran un manifiesto que presentan a los partidos políticos del consistorio y que el gobierno local debe cumplir en dos años. En una de las ediciones trabajamos la inclusión social a lo largo de la historia y en el mundo, analizando casos del pasado y del presente de personajes que lucharon por la inclusión, como Rosa Parks, Nelson Mandela o Malala Yousafzai en la actualidad, además de otros personajes que habían sufrido marginación, pobreza, discriminación, etc. Propusimos un debate entre lo global y lo local, para conocer los fenómenos de exclusión que se daban también en la ciudad y las posibilidades de buscar soluciones o alternativas a estas situaciones (SANT y SANTISTEBAN, 2014).

## **6. Una propuesta evaluativa de educación histórica y ciudadanía global**

Necesitamos preguntarnos cuáles son los conceptos, las competencias y los aprendizajes necesarios para que los alumnos puedan enfrentarse a los problemas históricos o sociales como “ciudadanos globales”. En el siguiente cuadro sintetizamos nuestra propuesta para

evaluar los aprendizajes históricos (SANTISTEBAN, PAGÈS, BRAVO, 2018).

Conceptos de enseñanza de la historia	Competencias de pensamiento histórico	Aprendizajes esperados desde la historia en una educación para la ciudadanía global
Temporalidad	<i>Valorar la diversidad sobre cómo las culturas interpretan el tiempo, las diferentes formas de periodización histórica y la simultaneidad o contemporaneidad de hechos históricos en el mundo</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Identificar la relatividad y multiplicidad del tiempo, por lo que cada persona y cada cultura tiene experiencias y concepciones diferentes sobre el tiempo y, en consecuencia, también sobre el tiempo histórico</li> <li>● Interpretar la periodización histórica, a partir de las diversas formas culturales de valoración y clasificación de los cambios sociales</li> <li>● Comparar la simultaneidad o contemporaneidad de los hechos y cambios históricos de diferentes lugares del mundo, estén o no relacionados</li> </ul>
Cambio y continuidad	<i>Valorar los procesos de cambio y continuidad en el mundo global desde la visión de una historia universal, pero también comparando la situación de diferentes lugares del planeta con evoluciones históricas diversas</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Identificar el cambio-continuidad en la configuración de los espacios del mundo y en los avances globales de la humanidad</li> <li>● Reconocer que han existido y existen comunidades con evoluciones históricas distintas</li> <li>● Valorar los conceptos temporales, como “modernidad”, “progreso” y “decadencia”, según la evolución histórica y la situación de diferentes regiones del mundo</li> </ul>
Interpretación histórica	<i>Desarrollar la literacidad crítica en la interpretación histórica, a partir del análisis de las fuentes primarias o secundarias, con el fin de superar prejuicios y estereotipos, y tomar una posición frente a los problemas sociales del mundo</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Interpretar las fuentes históricas primarias y secundarias diferenciando hechos de opiniones y valorando su veracidad y fiabilidad, a partir del contraste de informaciones de origen diverso</li> <li>● Identificar la intencionalidad, los valores culturales o económicos, y la ideología política de las fuentes de información, y su posicionamiento con respecto a los temas controvertidos analizados</li> <li>● Interpretar los vacíos o silencios de los medios de comunicación con respecto a determinadas minorías, culturas o identidades (invisibles)</li> </ul>
Problemas históricos o temas controvertidos	<i>Analizar problemas sociales o temas controvertidos, a partir de su historicidad, para comprender su evolución y sus alternativas, y aportar soluciones</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Identificar las similitudes y diferencias de problemas sociales del pasado y del presente, y compararlos con los de diversos países o regiones del mundo.</li> <li>● Relacionar pasado y presente a partir de la reflexión conceptual, sobre conceptos como migraciones, refugiados, muros, libertad, democracia o conflicto</li> <li>● Analizar los conflictos económicos, culturales, políticos, territoriales, etc., que existen entre países, a partir de su evolución histórica</li> </ul>

Imaginación histórica	<i>Aplicar el pensamiento crítico y creativo a los hechos históricos, para contextualizar o mostrar empatía, pero también para valorar o emitir juicios de valor</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Mostrar empatía con personas de otras épocas históricas y de otras culturas diferentes a la nuestra, desde la sinceridad de las propias convicciones</li> <li>● Contextualizar los acontecimientos históricos a nivel local o nacional, pero también a nivel global, buscando las interrelaciones</li> <li>● Realizar juicios morales desde el análisis histórico, a partir de la conciencia de los avances globales en derechos humanos y desde la clarificación de los propios valores</li> </ul>
Representación de la historia	<i>Representar la historia como una forma de narración oral, escrita, digital o audiovisual, como explicación causal e intencional, incorporando la perspectiva de la igualdad y la diversidad cultural</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Incorporar en las narraciones históricas la perspectiva multicultural, de clase social y de género</li> <li>● Realizar explicaciones históricas multicausales, donde se tenga en cuenta la interrelación con situaciones globales de la historia</li> <li>● Realizar explicaciones históricas intencionales para descubrir los valores, las ideologías y los puntos de vista diferentes en los acontecimientos históricos</li> </ul>
Conciencia histórica	<i>Reflexionar sobre el hecho de ser humanos con conciencia temporal, que nos permite saber de donde venimos, donde estamos y qué tipo de futuro queremos construir</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Valorar nuestra pertenencia a la raza humana y reflexionar sobre qué es lo que nos ha hecho y nos hace humanos</li> <li>● Relacionar el pasado con el presente y con el futuro, entendiendo el proceso histórico como un tejido único e inseparable</li> <li>● Realizar prospectiva de futuro sobre los problemas sociales a partir de nuestro pasado histórico, incluyendo la propia responsabilidad en la participación, a nivel local o nacional, pero también global</li> </ul>

En la primera columna aparecen los conceptos esenciales en la enseñanza y del aprendizaje de la historia: temporalidad, cambio/continuidad, interpretación, problemas históricos, imaginación histórica, representación de la historia y conciencia histórica. En la segunda columna estos conceptos se relacionan con las competencias de pensamiento histórico revisadas para una enseñanza de la historia global. En la tercera, derivados de las competencias, aparecen los aprendizajes esperados en una educación para la ciudadanía global, desde una educación histórica renovada.

De los conceptos que vertebran esta propuesta el último es la conciencia histórica. Es el más complejo y el más importante. Es la última finalidad de la educación histórica. La conciencia histórica es clave en la

educación para la ciudadanía global. Se fundamenta en el pasado, nos ayuda a comprender el presente y, sobretodo, nos orienta en la construcción del futuro desde la acción en la práctica (RÜSEN, 2004; PAGÈS, SANTISTEBAN, 2008), el compromiso social y la responsabilidad. Un futuro que debe ser contemplado desde la historia local y universal. La conciencia histórica nos ayuda a reflexionar sobre por qué somos humanos y, a partir del conocimiento del pasado y del presente, nos permite pensar un mundo diferente, más libre, más solidario, más sostenible y más justo.

### **Lista de referencias**

- ABRAMS, Dominic; HOGG, Michael. A. (eds.). **Social identity and social cognition**. Malden. Oxford: Blackwell, 1999. p. 432
- ARTHUR, James; DAVIES, Ian; HAHN, Carole. (eds.). **Sage handbook of education for citizenship and democracy**. London: Sage, 2008. p. 569
- ARTHUR, James; DAVIES, Ian; WRENN, Andrew.; HAYDN, Tont.; KERR, David. **Citizenship through Secondary History**. London: Routledge/Falmer, 2001. p. 180
- ATIENZA, E. Discurso e ideología en los libros de texto de ciencias sociales. **Discurso & Sociedad**, Barcelona, n. 1 (4), 543-574, diciembre, 2007
- ATIENZA, E.; VAN Dijk, T.A.. Identidad social e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales. **Revista de Educación**, n. 353, 67-106, Madrid, 2010
- AUDIGIER, François. Histoire scolaire, citoyenneté et recherches didactiques. In BAQUÈS, Marie.; BRUTER, Annie.; TUTIAUX-GUILLON, Nicole. (ed.). **Pistes didactiques et chemins d'historiens. Textes offerts à Henri Moniot**. Paris: L'Harmattan, 2003, p. 241-263. p. 308
- BENEJAM, Pilar. Las finalidades de la educación social. In BENEJAM, Pilar. y PAGÈS, Joan. (coord.). **Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Barcelona**. Barcelona: Horsori, 1997, p. 33-51. p. 255

- BENEJAM, P. La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de ciencias sociales. **Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia**, n, 21, 5-12, Barcelona, 1999
- BICKMORE, Kathy. Taking risks, building peace: teaching conflicts strategies and skills to students aged 6 to 16+. In CLAIRE, Hilary.; HOLDEN, Cathie. (ed). **The challenge of teaching controversial issues**. Stoke on Trent, Trentham Books, 2007, 131-145, p. 190
- Capozza, Dora; BROWN, Ruppert. (ed.). **Social identity processes trends in theory and research**. London: SAGE, 2000. p. 277
- CARR, Paul. Educational policy and the social justice dilemma. CLAIRE, Hilary, HOLDEN, Cathie. (ed.). **The challenge of teaching controversial issues**. London: Trentham Books, 2007, p. 15-25. p. 190
- CHARLAND, Jean. **Les élèves, l'histoire et la citoyenneté. Enquête auprès d'élèves des régions de Montréal et de Toronto**. Québec: Les Presses de l'Université Laval, 2003. p. 333
- CLAIRE, Hilary.; HOLDEN, Cathie. (ed.). **The challenge of teaching controversial issues**. Stoke on Trent, Trentham Books, 2007. p. 190
- DAVIES, Ian. Citizenship and the teaching and learning of history. In ARTHUR, James; PHILLIPS, Robert. (ed.). **Issues in History Teaching. London**. Routledge, 2000, 137-147 p. 260
- DEAN, Bernadette; JOLDOSHALIEBA, Rahat. (2007). Key strategies for teachers new to controversial issues. In Claire, Hilary, Holden, Cathie. (ed.). **The challenge of teaching controversial issues**. Stoke on Trent, Trentham Books, 2007. P. 175-187. p. 190
- DELANTY, G. Models of citizenship: defining European identity and citizenship. **Citizenship Studies**, Australia, n. 3, 37-41, October, 1997
- EISENBERG, Nancy; STRAYER, Janet (eds.). **La empatía y su desarrollo**. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1992. p. 434

EVANS, Ronald; SAXE, David (ed.). **Handbook on Teaching Social Issues**. Washington: NCSS, 1996. p. 406

FALAIZE, Benoit.; HEIMBERG, Charles.; LOUBES, Olivier. (dir.). **L'école et la nation**. Lyon: Ens Éditions, 2013, p. 516

FERRO, Marc. **Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero**. México: Fondo de Cultura Económica, 2007. p. 574

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 1995. p. 120

FONTANA, Josep. Una nueva visión de la historia para un futuro incierto. En FONTANA, Josep (Dir.). **Historia Universal Planeta vol. 1**. Barcelona: Planeta, 1991. p. 9-17. p. 464

GONZÁLEZ, G; BALLBÉ, M; ORTEGA, D. Global Citizenship and Analysis of Social Facts: Results of a Study with Pre-Service Teachers. Austria. **Social Studies**. n.9, 65-84, Junio, 2020

González, Gustavo; Castelví, Jordi; Massip, Mariona. Heritage education and global citizenship education. In CUENCA, José; DELGADO, Emilio. (Eds.). **Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education**. Pennsylvania: IGI Global. 2020. p. 80-102. p.662

GUIMARÃES, Selva. (Org.). **Ensino de História e cidadania**. Campinas. Papirus, 2016. p. 336

HESS, Diana. **Controversy in the Classroom**.<sup>[1]</sup><sup>[2]</sup> **The Democratic Power of Discussion**. New York/London: Routledge, 2009. p. 216

JANOSKI, Thomas, GRAN, Brian. Political citizenship: Foundations of rights. In ISIN, Engin, TURNER, Bryan. (eds.). **Handbook of citizenship studies**. New York: Sage, 2002. p. 13-52. p. 340

KYMLICKA, Will. **Multicultural citizenship**. Oxford: Oxford University Press, 1994. p. 296

LEE, Peter, ASHBY, Rosalyn. Empathy, Perspective Taking, and Rational Understanding. In DAVIS, Ozro, YEAGER, Elizabeth, FOSTER, Stuart. (eds.). **Historical Empathy**

**and Perspective Taking in the Social Studies.** Lanham, Md.: Rowman & Littlefield, 2001. p. 21-50. p. 194

LEGARDEZ, Aalin; SIMONNEAUX, Laurence. (coord.). **L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives.** Paris: ESF éditeur, 2006. p. 246

LEVSTIK, Linda. What Can History and The Social Sciences Contribute to Civic Education? In PAGÈS, Joan, SANTISTEBAN, Antoni. (ed.): **Una mirada al pasado y un proyecto de future. Investigación e innovación en la didáctica de las ciencias sociales.** Barcelona: Servei de Publicacions de la UAB/AUPDCS, 2014, p. 43-51. p. 764

MAALOUF, Aamif. **Identidades asesinas.** Madrid: Alianza, 1999. p. 181

MOSCOVICI, Serge. Les représentations sociales. Expose introductif. MARBEAU, Lucile, AUDIGIER, François. (eds.). **Seconde Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire et de la Géographie. Actes du colloque.** Paris: INRP, 1998. p. 31-42. p. 350

OXLEY, L; MORRIS, P. Global Citizenship: A Typology for Distinguishing its Multiple Conceptions. **British Journal of Educational Studies**, London, n 61(3), 301-325, Abril, 2013

PAGÈS, Joan. Los conflictos en las sociedades rurales: el conflicto Remensa (s. XV) y el conflicto de Chiapas. BENEJAM, Pilar, PAGÈS, Joan. (coord.). **Ciencias Sociales. Contenidos, actividades y recursos.** Barcelona: Praxis, 1994. p. 415-480. p. 255

PAGÈS, Joan. La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. In AVILA, Rosa, LOPEZ, Rafael.; FERNÁNDEZ, Estibaliz. (eds.), **Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización.** Bilbao: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2007. p. 205-215. p. 598

PAGÈS, J. Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. **REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales**, Extremadura, n. 5, 5-22, Septiembre, 2020.

- PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia. **Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia**, Barcelona, n. 64, 8-18, Junio, 2010
- PAGÈS, Joan, SANTISTEBAN, Antoni. (2008). Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica. JARA, Miguel. (coord.), **Enseñanza de la Historia. Debates y Propuestas**. Río Negro (Argentina): EDUCO, 2008. p. 91-127. p. 187
- PAGÈS, Joan; SANTISTEBAN, Antoni. (coords.). **Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials**. Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona. Col. Documents, 97., 2011. p. 161
- RICCEUR, Paul. **Time and narrative (Vol. III)**. Chicago: University of Chicago Press, 1984. p. 335
- MCCRARY, Nancy; ROSS, E. Wayne (ed.). **Working for Social Justice Inside and Outside the Classroom. A Community of Students, Teachers, Researchers, and Activists**. New York: Peter Lang, 2014. p. 278
- RÜSEN, Jon. (2004). Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development. In SEIXAS, Peter. (ed.). **Theorizing Historical Consciousness** Toronto: University of Toronto Press, 2004. p. 63-85. p. 255
- SANT, Edda; GONZÁLEZ-VALENCIA, Gustavo. (2018). Global Citizenship Education in Latin America. In DAVIES, Ian, HO, Li-Ching, KIWAN, Dina, PECK, Carla, PETERSON, Andrew, SANT, Edda, WAGHID, Yusef (eds.). **The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education**. London: Palgrave Macmillan, 2018. p. 67-82, p. 623
- SANT, Edda, DAVIES, Ian; SANTISTEBAN, Antoni. Citizenship and Identity: The Self-Image of Secondary School Students in England and Catalonia, **British Journal of Educational Studies**, London, n. 64(2), 235-260, Julio, 2016
- SANT, Edda, SANTISTEBAN, Antonio, PAGÈS, Joan, GONZÁLEZ-MONFORT, Neus, & OLLER, Montserrat. How do catalan students narrate the history of Catalonia when they finish primary education?, **McGill Journal of Education**, Montréal, Vol. 50, n. 2/3, 341-362, Julio, 2015

- SANTISTEBAN, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. **El Futuro del Pasado**, Madrid, n. 10, 57-79, Enero-Diciembre, 2019
- SANTISTEBAN, Antoni, PAGÈS, Joan, y BRAVO, Liliانا. (2018). History Education and Global Citizenship Education. In DAVIES, Ian, HO, Li-Ching, KIWAN, Dina, PECK, Carla, PETERSON, Andrew, SANT, Edda, WAGHID, Yusef (eds.). **The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education**. London: Palgrave Macmillan, 2018. p. 457-472. p. 623
- SANTISTEBAN, Antoni; SANT, Edda. **XIX Audiència Pública als nois i noies de Barcelona. Barcelona Educadora i Inclusiva. Tothom és ciutat i ciutadania**. Dossier de l'alumnat. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 2014. p. 105
- SCHWARTZ, Seth; LUYCKX, Koen; VIGNOLES, Vivian (eds.). **Handbook of Identity Theory and Research, Vol.1, Structures and Processes**. Nueva York: Springer, 2011. p. 492
- STEARNS, Peter; DEL VALLE, Efrén. **Una nueva historia para un mundo global. Introducción a la "World History"**. Barcelona: Crítica. Edición en inglés, 2012. p. 190
- TOTTEN, Samuel. (ed.). **The importance of teaching social issues: Our pedagogical creeds**. New York: Routledge, 2014. p. 274
- WASHBURNE, Carleton. **Educación para una conciencia mundial**. Buenos Aires: Losada, 1967. p. 307
- WRAY, Dylan. Leer la historia y construir ciudadanía. In ARCUDI, Luigi. **Comprensiones sobre ciudadanía. Veintitrés expertos internacionales conversan sobre cómo construir ciudadanía y aprender a entenderse**. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional/ Cooperativa Editorial Magisterio. 2005. p. 39-47 p. 228
- YUSTE, Montserrat. **L'empatia i l'ensenyament-aprenentatge de les Ciències Socials a l'Educació Primària a Catalunya. Un estudi de cas**. Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona, 2017

## **Pensar la enseñanza de las ciencias sociales como una experiencia histórica para la vida**

*Belén Meneses Varas*<sup>1</sup>

*Neus González-Monfort*<sup>2</sup>

*Antoni Santisteban Fernández*<sup>3</sup>

### **Introducción**

Vivimos tiempos complejos en donde se ha puesto en evidencia la vulnerabilidad humana. La incertidumbre del futuro nos mantiene en un constante estado de alerta ante los acontecimientos que van sucediendo día a día en esta crisis mundial. También nos ha permitido experimentar en primera persona los problemas sociales y vivenciarlos desde lo personal y cotidiano, pero a la vez, entender que son situaciones compartidas y globales. Desde la didáctica de las ciencias sociales podríamos preguntarnos ¿qué puede aportar el aprendizaje de las ciencias sociales a la situación actual? Más que nunca se hace imprescindible formar jóvenes ciudadanos reflexivos y conscientes de su responsabilidad como agentes comprometidos por lograr un bienestar personal, pero sobre todo colectivo.

---

<sup>1</sup> Académica de la Universidad Autónoma de Chile, Chile. Doctora en Educación. Especialidad en Didáctica de las Ciencias Sociales por la UAB. [profesora.belen.meneses@gmail.com](mailto:profesora.belen.meneses@gmail.com)

<sup>2</sup> Profesora agregada (contratada doctora) de Didáctica de les Ciencias Sociales la Universidad Autónoma de Barcelona, Facultad de Ciencias de la Educación. Licenciada en Historia y Doctora en Didáctica de las Ciencias Sociales por la UAB. [Neus.Gonzalez@uab.cat](mailto:Neus.Gonzalez@uab.cat)

<sup>3</sup> Profesor y Director del Departamento (Didáctica de la lengua y de las Ciencias Sociales) de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Doctor en Didáctica de las Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). [antoni.santisteban@uab.cat](mailto:antoni.santisteban@uab.cat)

En uno de los muchos conversatorios que participó Joan Pagès reflexionó sobre la importancia de orientar nuestras prácticas de enseñanza para que nuestros estudiantes puedan darse cuenta “cómo el saber históricamente acumulado ayuda a entender y a comprender los problemas del mundo de hoy” (PAGÈS, 2011, p.219). Es importante que entiendan el valor del conocimiento social y que lo utilicen para mejorar su propia vida, para ubicarse en su mundo y para pensar alternativas de esta compleja realidad.

Si el mundo va cambiando aceleradamente, la escuela y la enseñanza de las ciencias sociales debe ser capaz de adaptarse a este continuo ritmo de transformaciones. Por ejemplo, es necesario que busque los mecanismos para combatir el distanciamiento entre la historia como disciplina, la historia escolar y la realidad del alumnado. Autores como Pagès (1994), Henríquez (2009) y Martínez y Martín-Piñol (2019) alertan sobre la desmotivación del alumnado por las clases de historia y ciencias sociales. Manifiestan su preocupación por el predominio de estilos tradicionales de enseñanza, en donde el profesorado tiene un rol central y en el alumnado actúa como un receptor de información. Además, para Pagès (2008; 2018), González Amorena y Pagès (2014) y Mattozzi (2015), aún prevalecen los discursos positivistas que transmiten la historia oficial de los grandes personajes -generalmente hombres blancos y poderosos- y que invisibilizan a las personas comunes o grupos sociales. Freire (1997) también denuncia las prácticas educativas deshumanizadoras, que tienden a ignorar la autonomía y dignidad de los propios educandos impidiendo que se reconozcan como sujetos socio-históricos. Es poco común acudir a sus propias experiencias de vida como punto de partida para la construcción del conocimiento.

Creemos importante entender las prácticas educativas desde la perspectiva activa que plantea Dewey (2004). El proceso de enseñanza y aprendizaje deberían ser lo suficientemente significativos para el alumnado enriquezca su propia experiencia individual y social. Para ello, el profesorado debería generar situaciones de aprender haciendo, de

pensar reflexivamente y de interacción con el entorno. De esta manera, es posible que logremos lo que propone Pagès (2018, p. 54), que el conocimiento histórico pueda permitir preparar a “nuestra joven ciudadanía a fin de construir sus propios itinerarios de vida y participar con los demás en la construcción del futuro de sus sociedades”.

Este capítulo pretende aportar con otra perspectiva para entender el proceso de construcción de saberes y que configuran la experiencia histórica (EH<sup>4</sup>) del alumnado. Abordar la relación entre la EH y el aprendizaje histórico puede ser un acercamiento teórico útil para que el profesorado renueve sus prácticas permitiendo que nuestros estudiantes puedan vivir la historia, hacer historia y entenderse como seres cargados de historicidad. Para ello, se propone un modelo conceptual de EH para ser aplicado en la didáctica de las ciencias sociales, en la investigación y en la enseñanza. La propuesta es el resultado de una investigación realizada con profesores y profesoras de Cataluña considerando sus representaciones sociales y sus prácticas de aula con historia oral (MENESES, 2020). Su creación es fruto de un proceso deductivo-inductivo, en base a los referentes teóricos de distintas disciplinas de las ciencias sociales y del análisis de los datos obtenidos de la investigación.

### **¿Cómo podemos lograr que la enseñanza de las ciencias sociales sea una experiencia histórica para el alumnado?**

La EH desde la perspectiva didáctica debe ser entendida como una forma de construcción de conocimientos que permite adquirir aprendizajes significativos y de utilidad práctica para la vida. Para desarrollar EH en el alumnado es necesario considerar tres dimensiones: vivencial, cognitiva y aplicada. Además, es necesario trabajar de manera profunda, metódica e interrelacionada al menos un aspecto de cada dimensión de la EH.

---

<sup>4</sup> A lo largo del texto el concepto de experiencia histórica será presentado con la abreviatura EH.

La siguiente figura (1) presenta el modelo conceptual de EH para ser aplicado a la didáctica de las ciencias sociales:

Figura 1. Modelo conceptual de experiencia histórica



Fuentes: Meneses (2020, p.41)

La dimensión vivencial se puede asociar a un saber cotidiano e inmediato del alumnado, al cuerpo de conocimiento y habilidades obtenidas a lo largo de la vida o por las vivencias personales transmitidas por cualquier sujeto mediante la memoria histórica. Estos saberes permiten genera un primer acercamiento a la realidad y al ser sometidas a un proceso de razonamiento, produce representaciones sociales y genera emociones y sensibilidades que influyen en la interpretación de la realidad.

La dimensión cognitiva es un saber intelectual y racional que se desarrolla mediante la apropiación del conocimiento y mediante el proceso de interpretación y construcción de significados históricos. Requiere de contextualizar la realidad en sus propio tiempo y espacio lo cual favorece el desarrollo de la empatía histórica. Además, al adquirir conocimientos nuevos y razonados se generan transformaciones de las representaciones sociales iniciales a través de un proceso de disonancia cognitiva.

La dimensión aplicada se entiende como un saber práctico y activo que se desarrolla mediante la acción, la experimentación, la aplicación de procedimientos de investigación histórica o la intervención o participación del alumnado como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. Es una dimensión más compleja porque requiere del pensamiento crítico y del pensamiento creativo para intervenir en el entorno y proponer alternativas de cambio ante los problemas sociales relevantes, cuestiones socialmente vivas o contenidos problematizados.

### **Dimensión vivencial de la experiencia histórica**

Desde la teoría de la histórica Ankersmit (2005; 2006a; 2006b) considera que la realidad vivida del sujeto tiene una función de otorgar autenticidad y enriquecer los significados históricos. Le asigna un carácter sublime a la EH porque la considera independiente al sujeto, ya que una vez experimentada pertenece al pasado vivido, por lo que no se puede replicar o reproducir. A pesar de que la EH no tiene pretensión cognitiva, permite generar sensaciones históricas que se asimila a la idea del *déjà vu*, provocando un conocimiento propio e íntimo en la representación de la realidad.

Desde la historiografía autores como Fontana (2000), Stearns (2004) y Aróstegui (2004) enfatizan en el carácter humano de la historia, señalando que las **vivencias humanas** -individuales y colectivas- deben ser el centro de interés de la disciplina. Para Stearns (2004, p. 3), la historia debería considerarse como “real-life laboratory, history provides some sense of what people will do in various situations, and what might have to be done in the future”.

Creemos que para favorecer una educación democrática se debe potenciar un estudio histórico y social desde, con y para las personas y, para ello, los contenidos deben permitir visibilizar a los diversos actores y su forma de vivir en sociedad. Santisteban (2010) sostiene que cuando el discurso histórico escolar se centra en las acciones y pensamientos

humanos, el alumnado puede entender que las personas son los y las protagonistas de la construcción social. Utilizando sus palabras es permite comprender que “cada persona puede desempeñar un papel en la dirección del curso de la historia, que cada persona puede ser responsable, en parte, del bien común” (SANTISTEBAN, 2010, p. 45).

Además, para Freire (1994), Benejam (2003), Dewey (2004) y Ross (2015), las experiencias de vida de nuestros propios estudiantes deben ser valoradas porque son un elemento clave del aprendizaje histórico. Dewey (2004, p.71) señala una “conexión orgánica entre la educación y la experiencia personal” y Benejam (2003) menciona que cuando el alumnado aprende un conocimiento nuevo, sus experiencias vividas o próximas producen mayor interés por el aprendizaje. Para Ross (2015, p.145) la educación es “critical knowledge of everyday life” y afirma que una experiencia de vida es educativa cuando son utilizadas para pensar críticamente, tomar decisiones y actuar en la realidad.

La **memoria histórica** cumple un papel central como mecanismo de acceso al pasado vivido y recordado. Pagés (2008, p.43) define la memoria histórica como “los recuerdos que las personas tenemos de nuestras propias vivencias, o de las vivencias de otros, y que nos han sido transmitidas oralmente”. En la enseñanza se convierte en un excelente recurso para que el alumnado obtenga información directa sobre distintas temáticas del tiempo reciente. Esta perspectiva es compartida por Mattozzi (2011) y González Valencia y Santisteban (2015), quienes consideran que la memoria histórica es una valiosa herramienta educativa para acceder al recuerdo del pasado de la gente común, para tratar diferentes temáticas y perspectivas e imaginarios colectivos. Sin embargo, la memoria histórica tiene que estar al servicio del desarrollo del pensamiento y la conciencia histórica. Para ello, es necesario que el alumnado realice un análisis crítico, distinguiendo causalidades e intencionalidades y contrastando las distintas perspectivas. Y, sobre todo, como plantean Rösen (2007) debe propiciar un trabajo orientado a que los y las estudiantes proyecten el recuerdo hacia la construcción de futuros alternativos.

La memoria y la realidad vivida permiten que las personas construyan sus **representaciones sociales**, que son fundamentales para dar sentido a la realidad. Siguiendo a Mattozzi (2011) la mente realiza engramas que permiten transformar los hechos vividos u observados en conocimientos complejos. Las representaciones sociales se pueden definir como “un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social” (MOSCOVICI, 1979, p.18). Se originan en la dialéctica entre la vida cotidiana y el contexto social porque son construcciones mentales personales de carácter subjetivo o como señala Jodelet (2008, p.425) “the imaginary, the affective and the emotional dimensions in the analysis of the psychic functioning of social representations”. Pero también, las ideas previas se encuentran fuertemente influenciados por el contexto social y el medio, el cual le otorga determinados marcos de aprehensión cultural, normas, códigos, valores e ideologías, desde donde se posicionan las ideas del mundo. Moscovici (1979, p.17) sostiene que las representaciones sociales son un reflejo de la conciencia individual y colectiva del sujeto, y actúan como un “reentramado de estructuras, un remodelado de los elementos, una verdadera reconstrucción de lo dado en el contexto de los valores, las naciones y las reglas”.

En términos didácticos, Pagès y Oller (2007) y Castañeda y Santisteban (2016) sugieren que en los procesos de enseñanza y aprendizaje se consideren los presaberes de los y las estudiantes, porque otorgan referencias auténticas y porque permiten generar un sentido propio al nuevo conocimiento. Estas concepciones provienen del entorno social y familiar y permiten al alumnado “posicionarse ante situaciones sociales problemáticas aparentemente más alejadas de sus vidas” (PAGÈS; OLLER, 2007, p.14).

Si seguimos la perspectiva de Freire (1997) debemos ser conscientes que nuestros estudiantes son sujetos de conocimiento, por lo que se deben vincular los saberes curriculares con su experiencia personal y social. La educación debe permitir transformar -pero no anular- sus pre saberes que

proviene del sentido común y de la experiencia vital, y convertirla en saberes racionales que surgen del pensamiento crítico y del rigor metódico. Las representaciones deben ser consideradas como el punto de partida del aprendizaje, ya que es “la manera correcta que tiene el educador de intentar *con* el educando y no *sobre* él, la superación de una manera más ingenua de entender el mundo con otra más crítica” (FREIRE, 1997, p.117).

Otro elemento de esta dimensión se relaciona con el componente **emocional**. La investigación realizada por Latapí y Pagès (2018) permitió entender que las emociones son utilizadas en la enseñanza como una estrategia motivacional y como estimulador de la empatía. Para Borgui (2009) un aprendizaje histórico es significativo cuando hay un impacto emocional en el alumnado, el cual se hace evidente al ser estimulante y cuando le genera un placer sensorial.

También, el estudio realizado por Ortega y Pagès (2019, p.119) les permitió afirmar que las emociones y sentimientos son construcciones sociales válidas para el análisis de la realidad social e histórica, ya que “ejercen una influencia directa en la percepción de la realidad social y en su proyección de futuro, en la comunicación, en la toma de decisiones personales, en la creatividad o en el sistema de valores”. No obstante, es importante generar un equilibrio entre la emoción y la razón. El estudio de Castellví, Massip y Pagès (2019) nos permite entender que, si bien el componente emocional tiene un impacto al momento de evaluar, tomar decisiones y actuar en el entorno social, se debe enseñar a los y las jóvenes a leer con perspectiva crítica la información mediante un proceso asociado a la literacidad crítica.

### **Dimensión cognitiva de la experiencia histórica**

Desde la hermenéutica de Gadamer (1977; 1995), la EH se relacionan con las vivencias de los sujetos que se desarrollan en un contexto sociohistórico determinado. Sostiene que todo proceso interpretativo se

inicia con las ideas previas provenientes de la “experiencia vital y de la vida histórica” (GADAMER, 1995, p.28). Considera que estas estructuras apriorísticas son fundamentales para comprender el pasado y la realidad, al ser utilizadas en la reflexión crítica y la interpretación. La EH es dinámica y se va constantemente transformando, porque el propio proceso interpretativo esboza una experiencia nueva en un proceso dialéctico de la experiencia.

Desde la perspectiva educativa, Freire (1997, p.119) menciona la necesidad de que la escuela estimule la reflexión crítica para que el alumnado pueda percibirse “como *arquitecto* de su propia práctica cognoscitiva”. Los ejercicios interpretativos pueden convertirse en una experiencia intelectual para los y las estudiantes. La **interpretación histórica** es una competencia clave del pensamiento histórico y entrega las herramientas necesarias para que el alumnado pueda aprender la disciplina, comprender la realidad y construir su propio conocimiento histórico. Pero, como señalan Santisteban González-Monfort y Pagès (2010), el valor educativo de la interpretación de fuentes es que permite adquirir habilidades y conceptos históricos, y, además, enriquece la experiencia del estudiante.

En este proceso reflexivo y analítico no solo se utiliza el razonamiento lógico, sino que también las experiencias personales. Santisteban y Pagès (2006) afirman que el alumnado interpreta las fuentes desde su propia posición ideológica, intelectual y cultural. Santisteban (2010, p.49) señala que estos ejercicios intelectuales incorporan la EH ya que “es evidente que este proceso puede comenzar con una introducción a la interpretación de sus propias fuentes históricas de su historia personal o familiar”.

Aprender también implica construir estructuras **conceptuales** que son aprendidas, traducidas y utilizadas por el alumnado para explicar la realidad. Para Benejam (1999), adquirir nuevos conocimientos implica reestructurar los saberes en base a la propia experiencia de vida. Por ello, es fundamental que se interpielen las ideas previas o como lo plantea Tribó (1999, p.77) “para lograr que los alumnos integren significativamente

nuevos conocimientos es necesario partir de sus ideas previas, o conocimiento vulgar así el profesor puede plantear el conocimiento científico, buscando una conexión entre ambos o un puente cognitivo”.

También es importante entender el pasado con perspectiva histórica. Los y las estudiantes deben tener en cuenta las coordenadas tiempo y espacio y comprender las características de su contexto o códigos morales, sociales, políticos y culturales. VanSledright (2001) define la **contextualización** como la acción cognitiva de situar los hechos del pasado en su entorno histórico para así comprenderlos desde sus propios términos. La contextualización permite desarrollar la **empatía histórica**, la cual es definida por Santisteban (2010) como capacidad del pensamiento que requiere de la imaginación para recrear sucesos y entender los comportamientos, actitudes, motivaciones y acciones de las personas del pasado.

La empatía requiere de una actitud de respeto por parte del alumnado ante diferentes puntos de vista, costumbres e ideologías de los sujetos del pasado, aspecto indispensable para vivir en una sociedad democrática. Davis (2001) y Davison (2012) concuerdan en que las emociones y sentimientos también se involucran en el desarrollo de la empatía. Para Davison (2012, p.13) la empatía “it is cognitive because it requires thinking about how pieces of evidence fit together. It is affective because it attempts to imagine what an historical character might have felt”. La empatía histórica es comprender las creencias, acciones y valores de las personas del pasado, aunque no por ello debemos compartir sus sentimientos. Sin embargo, es importante enfatizar que se requiere del pensamiento crítico para realizar juicios morales históricos contextualizados.

Interpretar también implica un proceso de reconstrucción histórica. Para González-Monfort, Pagès y Santisteban (2011) construir **narrativas y representaciones** es un ejercicio cognitivo que evidencia la apropiación del conocimiento y la creación de significados propios. Cuando el o la alumna representa la historia se sitúa desde su presente para entender la realidad. Y en este proceso su experiencia es determinante para

interpretarla, incluso con proyecciones hacia el futuro, aspecto que se relaciona con el desarrollo de la conciencia histórica. Para Carr (2015; 2017) la producción intelectual de las narrativas puede ser consideradas como una herramienta cognitiva y práctica de la EH y Ankersmit (2006a) sostiene que es una forma de expresión de la EH. En este sentido, el alumnado podría incluir sus experiencias vitales e incluso sus sensaciones históricas sobre el pasado al momento de explicar racionalmente la realidad y con ello, dar sentido a su propia EH.

Si consideramos la dialéctica de la experiencia de Gadamer (1977) adquirir nuevos conocimientos genera una modificación de las ideas preconcebidas del alumnado. Este proceso es denominado por Dalongueville (2003) como **disonancia cognitiva**, la cual se relaciona con la transformación de las representaciones sociales por medio del aprendizaje. Para Pagès y Oller (2007) el proceso reflexivo e interpretativo puede alterar la comprensión sobre uno mismo, sobre el mundo y sobre la relación con el medio, provocando una reelaboración de las representaciones sociales del alumnado. Desde la perspectiva de Benejam (2003) aprender es reconstruir y hacer propio el conocimiento. El profesorado debe promover la metacognición en donde se pueda tomar conciencia de los nuevos saberes. Con ello, es posible que el alumnado sea consciente de la importancia de incorporar saberes racionales, cambiar ideas o prejuicios previos y modificar sus formas de entender el mundo.

### **Dimensión aplicada de la experiencia histórica**

Desde la fenomenología, Carr (2015; 2017) sostiene que como seres históricos no solo experimentamos la realidad y analizamos pasivamente el pasado histórico, sino que realizamos acciones deliberadas e intencionadas en el presente para intervenirla y modificarla. Por ello, sostiene que la EH se caracteriza por su temporalidad pasada, presente y futura y tiene la importancia de ser la base de la construcción del pensamiento histórico. Como proceso subjetivo, genera una cierta

intencionalidad al momento de interpretar y, además, es intersubjetiva porque produce diferentes puntos de vista de la misma realidad.

Meneses, González-Monfort y Santisteban (2020) sostienen que los y las estudiantes deben experimentar decisiones y juicios morales, poniendo en práctica su condición de sujeto histórico constructor de futuro. Pagès y Santisteban (2014, p.25) consideran que el conocimiento social se construye “a partir de actividades de todo tipo y su aprendizaje estará condicionado por las experiencias personales de cada individuo”. Las actividades que implique utilizar **procedimientos historiográficos** permiten hacer historia en el aula y favorecer el aprendizaje por descubrimiento que plantea Dewey (2004, p.122), haciendo posible utilizar el “método científico como modelo de exploración y explotación inteligente de las potencialidades inherentes en la experiencia” .

Entre las estrategias de aprendizaje por descubrimiento se pueden destacar los laboratorios históricos abordados por Mattozzi (2002), Gavaldà y Santisteban (2002) y Martínez y Martín-Piñol (2019). Para estos autores, permiten generar una experiencia educativa mediante el trabajo rigurosos y el trabajo de la autonomía. Además, le permite al alumnado aprender a aprender, a aplicar la lógica científica, a reconstruir los conocimientos y a resolver retos o problemas históricos o sociales. De esta manera, puede adoptar el rol de investigador, potenciar su curiosidad y su espíritu crítico. Sin embargo, es importante tener en cuenta que este método de trabajo no implica replicar el quehacer del investigador en el alumnado, sino fomentar el análisis y la interpretación.

Otra estrategia de aprender haciendo es realizar actividades prácticas que impliquen **acción y experimentación** orientados a pensar en los problemas sociales, cotidianos y reales. Como plantea Dewey (2004), es importante que estas actividades sean motivadoras, pero también que deben estar conectadas con los otros saberes, con la realidad cercana y con un sentido práctico para la vida. Además, y como sostiene Santisteban (2019) es necesario promover distintas estrategias como el debate, la discusión, el estudio de casos, las simulaciones o la construcción de

ensayos escritos. En estas instancias se debe permitir que el alumnado exprese sus puntos de vista y que al mismo tiempo respete las distintas opiniones que pueden existir sobre la realidad.

También se pueden destacar las salidas pedagógicas porque, como sostiene Benejam (2003), son estrategias que permiten aprender a través de contacto directo con la realidad y, además, se convierte en una experiencia de vida para el alumnado. Para que sean significativas, es fundamental que estén diseñadas para conectar con el conocimiento personal, para socializar los saberes y para que analicen en profundidad las situaciones observadas y experimentadas. Para Vilarrasa (2003, p.14) las salidas escolares permiten “escapar del aula vacía para conectar los polos que harán saltar la chispa del aprendizaje: el conocimiento formal y la experiencia vivida”. Una forma es realizar actividades que impliquen la **intervención o participación** social, como, por ejemplo, mediante campañas de mejoras del barrio, colaborar en alguna ONG o instituciones benéficas o asistir a instancias de debate ciudadano. De esta manera, es posible que el alumnado pueda aplicar los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas en el aprendizaje escolar. Además, generan experiencias efectivas de participación en democracia.

El juego de rol también es un método interactivo de aprendizaje. Alsina, Batllori, Falgás, Güell y Vidal (2016) sostienen que esta estrategia permite integrar las experiencias previas y las creencias personales con los conocimientos teóricos y la racionalidad. Además, permite un trabajo holístico y colaborativo y fomenta el conocimiento individual y la autonomía del pensamiento del alumnado.

También se pueden mencionar las salidas a museos y espacios patrimoniales como estrategias de aprendizaje experiencial. Para Serrano (2018), los museos y el patrimonio son concebidos como formas de experimentación educativa que permiten vincular al alumno con la comunidad y el entorno. Sin embargo, y siguiendo a Gil (2018), se deben trabajar en función de problemas socialmente relevantes con ejercicios

críticos y reflexivos que permitan favorecer la educación para la ciudadanía.

Para Pagès y Santisteban (2011), la historia escolar debe dotar al alumnado de conocimientos y habilidades necesarias que le permitan interpretar su presente, enfrentarse a problemas reales y capacitarlos para intervenir en la construcción del futuro personal y social. El propio proceso de aprendizaje se convierte así en una experiencia social y el conocimiento escolar se conecta íntimamente con su vida. Este es uno de los principales desafíos de la educación ciudadana que señalan Oller y Santisteban (2011): que el alumnado pueda realizar ejercicios reales de participación. De esta manera, es posible que puedan aplicar el conocimiento construido a situaciones nuevas o similares o a su propia realidad vivida para desarrollar su pensamiento social.

La enseñanza de la historia debe plantearse a partir de **situaciones problema, problemas socialmente relevantes o cuestiones socialmente vivas**, porque es un buen mecanismo para que el alumnado pueda reflexionar sobre la realidad y tomar decisiones fundamentadas. En definitiva, son un desafío interesante para poner en juego y enriquecer la propia EH. Pagès y Santisteban (2011) sostienen que se deben abordar los problemas del pasado, del presente y del futuro para favorecer el desarrollo del pensamiento histórico y social. De esta manera es posible desarrollar capacidades de orden superior como la conciencia crítica ciudadana donde “l'alumnat ha d'aprendre a analitzar i valorar evidències i a prendre decisions i a desenvolupar una fonamentació ètica de les seves relacions personals i socials” (PAGÈS; SANTISTEBAN, 2011b, p.77).

### **A modo de reflexión final**

El aprendizaje histórico escolar debe permitir un desarrollo integral del ser humano desde una perspectiva personal y ciudadana. Sin duda, las competencias del pensamiento histórico son fundamentales para que los y las estudiantes analicen críticamente la realidad y actúen de manera

comprometida por una sociedad más justa, igualitaria y democrática. Pero, y concordando con Pagès (2018) debemos repensar la historia escolar para hacerla viva, significativa y de utilidad para la vida. En este sentido, nos parece importante destacar sus reflexiones cuando señala que:

(...) la historia escolar es reacia a incorporar las novedades que se han producido en el campo de la historia y en el mundo y tanto los saberes escolares como las prácticas siguen obedeciendo a ideas y principios muchas veces obsoletos que no ayudan a la ciudadanía a comprender el uso y la función social que la historia escolar debería tener en un mundo tan complejo como el que estamos viviendo. Tal vez la causa más importante es el predominio que sigue teniendo el positivismo en la transmisión de las historias oficiales y, entre ellas, de la historia escolar. (PAGÈS, 2018, p.55)

La historia escolar no debe reducirse a un discurso académico vacío, sino más bien debe constituirse como un aprendizaje de utilidad en la vida cotidiana. El aprendizaje histórico debería ser trascendental para que el alumnado se reconozca como sujeto histórico y social, y comprenda su rol fundamental en la transformación social. La conexión con la realidad, la apropiación del conocimiento y la vinculación activa, deberían ser requisitos indispensables para que se generen prácticas educativas inclusivas, experienciales y democráticas.

El modelo conceptual de EH que proponemos pretende contribuir a que el aprendizaje histórico sea significativo, que se plantee desde una perspectiva humana y que permita el desarrollo del pensamiento histórico y la conciencia histórica. También, pretende favorecer el protagonismo del alumnado en la construcción de su conocimiento histórico y social. La EH debe ser un ámbito fundamental a tener en cuenta para la mejora de la enseñanza y aprendizaje de la historia, pero también debe abordarse en la investigación, casi inexistente desde la didáctica, para poder transferirla a la innovación educativa. La EH se podría desarrollar de manera intencionada y sistemática mediante distintas estrategias didácticas que tengan las siguientes características: a) que sean recursos de tipo

testimonial; b) que fomente procesos de interpretación crítica; y c) que involucre métodos interactivos de aprendizaje.

Debemos entender, como plantea Freire (1997), que nuestros estudiantes son sujetos sociohistóricos, que tienen una experiencia de vida, que son agentes de cambio y son responsables de la construcción del futuro. La EH de los y las estudiantes se está constantemente reformulando por el surgimiento de nuevas vivencias, por el aprendizaje adquirido y por la acción social.

En la enseñanza histórica escolar, no debemos ignorar que la experiencia personal permite entender la realidad histórica desde su propio bagaje de conocimientos y habilidades construido a lo largo de la vida. También, que se puede enriquecer como resultado de la actividad cognitiva, reflexiva y mediante acciones deliberadas que permiten crear productos intelectuales, transferir los conocimientos, intervenir activamente y generar soluciones a problemáticas sociales y cotidianas. En definitiva, y concordando con lo que plantea Dewey (2004), debemos considerar la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales como un continuo de reconstrucción de experiencias del propio alumnado.

Creemos que es posible renovar las prácticas de enseñanza hacia una educación transformadora y democrática, que fomente la autonomía del alumnado, que conecte con sus propias experiencias y que le ayude a pensar y actuar de manera crítica. Para ello, debemos convencernos de que nuestros estudiantes son seres históricos, críticos y con curiosidad científica. En otras palabras, si entendemos el aprendizaje como una forma de desarrollar la EH, podríamos favorecer la comprensión de la historia como ciencia social viva, que está en constante construcción y que está protagonizada por todas las personas como sujetos históricos, incluidos también nuestros propios estudiantes.

## Referencias

ALSINA, Ángel., BATLLORI, Roser; FALGÁS, Margarida; GÜELL, Roser, VIDAL, Isabel.  
¿Cómo hacer emerger las experiencias previas y creencias de los futuros maestros?

Prácticas docentes desde el modelo realista: **Revista de docencia Universitaria**, 14 (2), p.. 11-36, 2016.

ANKERSMIT, Frank. **Sublime Historical Experience**. California, Stanford University Press, 2005.

ANKERSMIT, Frank. The three levels of “*Sinnbildung*” in Historical Weiting. RÜSEN, J. (ed.). **Meaning & Representation in History** (pp.108-122), Ludlow, About AbeBooks Booksellers, 2006a.

ANKERSMIT, Frank. Language and Historical Experience: RÜSEN, J. (ed.). **Meaning & Representation in History** (pp.137-152), Ludlow, About AbeBooks Booksellers, 2006b.

ARÓSTEGUI, Julio. **La historia vivida. Sobre la historia del presente**. Madrid, Alianza, 2004.

BENEJAM, Pilar. La oportunidad de identificar conceptos claves que guíen la propuesta curricular de las ciencias sociales: **Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia**, (21), p. 5-12, 1999.

BENEJAM, Pilar. Los objetivos de las salidas: **Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia**, (36), p. 7-12, 2003.

BORGHI, Beatrice. **Le fonti della storia tra ricerca e didattica**. Bologna, Pàtron editore, 2009.

CARR, David. **Tiempo, narrativa e historia**. Buenos Aires, Prometeo libros, 2015.

CARR, David. **Experiencia e historia. Perspectiva fenomenológica sobre el mundo histórico**. Buenos Aires, Prometeo libros, 2017.

CASTAÑEDA, Marta; SANTISTEBAN, Antoni. Representaciones sociales sobre participación democrática en estudiantes de formación inicial del profesorado a partir de sus experiencias en el movimiento estudiantil: **Fronteras**, III (1), p. 35-53, 2016.

- CASTELLVÍ, Jordi, MASSIP, Mariona; PAGÈS, Joan. Emociones y pensamiento crítico en la era digital: un estudio con alumnado de formación inicial: **REIDICS**, (5), p. 23-41, 2019.
- DALONGEVILLE, Alain. Noción y práctica de la situación-problema en historia: **Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación**, (2), p. 3-12, 2003.
- DAVIS, Ozro Luke. In pursuit of historical empathy. DAVIS, O.L., PARKER, C.M. & YEAGER,E.A. (eds.). **Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies** (pp.1-12). Boston: Rowman & Littlefield Publishers, 2001.
- DAVISON, Martyn. **Teaching historical empathy and the 1915 Gallipoli campaign: History Matters: Teaching and Learning history in New Zealand schools in the 21st century**. Wellington, NZCER Press, p. 11-31, 2012.
- DEWEY, John. **Experiencia y educación**. Madrid, Biblioteca Nueva, 2004.
- FONTANA, Josep. **La història dels homes**. Barcelona, Crítica, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogía de la autonomía**. Ciudad de México, Siglo XXI editores, 1997.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica**. Salamanca, Ediciones Sígueme, 1977.
- GADAMER, Hans-Georg. **El giro hermenéutico**. Madrid, Ediciones Cátedra, 1995.
- GAVALDÀ, Antoni; SANTISTEBAN, Antoni. La necessitat d'un laboratori de ciències socials a l'escola i a l'institut. **Comunicació Educativa**, 15, p. 24-27, 2002.
- GIL, Francisco. **Museos y formación del pensamiento social en educación primaria: Una propuesta de intervención didáctica (tesis doctoral)**. Universitat Autònoma de Barcelona, 2018.
- GONZÁLEZ AMORENA, María Paula; PAGÈS, Joan. Conversatorio: Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas. **Historia y Memoria**, 9, p.275-311, 2014.

GONZÁLEZ-MONFORT, Neus; PAGÈS, Joan; SANTISTEBAN, A. ¿Cómo evaluar pensamiento histórico? **La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales** (pp.221-231) (vol.1), Murcia, AUPDCS, 2011.

GONZÁLEZ VALENCIA, Gustavo; SANTISTEBAN, Antoni. El lugar de la memoria: una investigación sobre la formación del profesorado de ciencias sociales. **Educaçãoem Foco**, 1 (3), p.35-58, 2015.

HENRÍQUEZ, Rodrigo. **Vivir en una historia lejana: Aprender a pensar históricamente en la heterogeneidad cultural**: Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, (62), p. 66-79, 2009.

JODELET, Denise. **Social Representations: The Beautiful Invention**: Journal for the Theory of Social Behaviour, 38 (4), p. 411-430, 2008.

LATAPÍ, Paulina; PAGÈS, Joan. **Debates en la historiografía y en las investigaciones sobre enseñanza de la historia en torno a las cogniciones y a las emociones**: Clío & asociados: La historia enseñada, (27), p. 108-117, 2018.

MARTÍNEZ, Tania; MARTÍN-PIÑOL, Carolina. La innovación didáctica aplicada a la arqueología y transferida a la educación artística: las *EDULABCASE*. **Enseñanza de las Ciencias Sociales**, 18, p. 77-89, 2019.

MATTOZZI, Ivo. Laboratori per la storia. **Quaderni di Clío'92** (Rivista de l'Associazione Clío'92. Gruppi di ricerca sull'insegnamento della storia), 3, p. 7-14, 2002.

MATTOZZI, Ivo. Oltre il dovere della memoria: i compiti della scuola. Ernesto Perillo (a cura di). **La colpa di essere nati: Marta Minerbi e Alessandro Ottolenghi, ebrei cittadini trevigiani, durante il periodo delle leggi razziali in Italia** (Conference, Mogliano Veneto, 21 gennaio 2010) (pp.107-122). Treviso: Istresco, 2011.

MATTOZZI, Ivo. **La Historia desde abajo en la historia general escolar**: Una enseñanza de las Ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temática. Cáceres, Universidad de Extremadura/AUPDCS, pág, 259-268, 2015.

MENESES, Belén. **El concepto de experiencia histórica en la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Representaciones del profesorado de Cataluña y**

**evidencias en sus prácticas con la historia oral (Tesis Doctoral).** Universidad autónoma de Barcelona, 2020.

MENESES, Belén; GONZÁLEZ-MONFORT, Neus; SANTISTEBAN, Antoni. **La «experiencia histórica» del alumnado y la historia oral en la enseñanza: Historia y Memoria**, 20, p. 309-343, 2020.

MOSCOVICI, Serge. **El psicoanálisis, su imagen y su público.** Buenos Aires, Huemul, 1979.

OLLER, Montserrat & SANTISTEBAN, Antoni. Valores democráticos y Educación para la Ciudadanía. SANTISTEBAN, Antoni & PAGÈS, J. (coords.). **Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria: ciencias sociales para comprender, pensar y actuar** (pp.315-338). Madrid: Síntesis, 2011.

ORTEGA, Delfín & PAGÈS, Joan. Las emociones y los sentimientos en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales. HORTAS, Maria João, GOMES DIAS, Alfredo & DE ALBA, Nicolás (eds.). **Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica** (pp.118-127). Lisboa, Ediciones Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa/AUPDCS, 2019.

PAGÈS, Joan. La didáctica de las Ciencias Sociales, el currículum de historia y la formación del profesorado: **Signos. Teoría y práctica de la educación**, 13, p. 38-51, 1994.

PAGÈS, Joan. El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia. **Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia**, 55, p. 43-53, 2008.

PAGÈS, Joan. **Conversatorio entre Joan Pagès y docentes de la escuela de ciencias sociales de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.** Revista Historia Y MEMORIA, (3), pág. 203-226, 2011.

PAGÈS, Joan. Aprender a enseñar la historia, las relaciones entre la historia y la historia escolar: **Trayectorias Universitarias**, 4 (7), p. 53-59, 2018.

PAGÈS, Joan; OLLER, Montserrat. **Las representaciones sociales del derecho, la justicia y la ley de un grupo de adolescentes catalanes de 4º de Eso:** Enseñanza de las Ciencias Sociales, (6), pág. 3-17, 2007.

PAGÈS, Joan; SANTISTEBAN, Antoni. Les qüestions socialment rellevants a l'ensenyament de les ciències socials a Catalunya: passat, present i futur. PAGÈS, Joan; SANTISTEBAN, Antoni (eds.). **Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials** (pp.77- 91). Barcelona: Servei de Publicacions de la UAB, 2011.

PAGÈS, Joan; SANTISTEBAN, Antoni. Una mirada del pasado al futuro en la didáctica de las ciencias sociales. PAGÈS, Joan; SANTISTEBAN, Antoni (eds.). **Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales** (pp.17-39) (vol.1). Barcelona, Servicio de Publicaciones de la UAB/AUPDCS, 2014.

ROSS, Wayne. **Teaching for change: Social education and critical knowledge of everyday life**. TOTTEN, Sam (ed.). **The importance of teaching social issues; Our pedagogical creeds**. New York, Routledge, p.141-147, 2015.

RÜSEN, Jörn. **Memory, history and the quest for the future**. CAJANI, Luigi (ed.). History Teaching, Identities and Citizenship. European Issues. **Children's Identity and Citizenship**, 7, 13-34, 2007.

SANTISTEBAN, Antoni. La formación en competencias de pensamiento histórico. **Clío & Asociados. La Historia Enseñada**, 14, p.34-55, 2010.

SANTISTEBAN, Antoni. La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. **El Futuro del Pasado**, 10, p. 57-79, 2019.

SANTISTEBAN, Antoni; GONZÁLEZ-MONFORT, Neus; PAGÈS, Joan. Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. ÁVILA, Rosa María; RIVERO, María Pilar & DOMÍNGUEZ SANZ, Pedro L. (eds.). **Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales** (pp.115-128). Zaragoza: Fernando el Católico-Diputación de Zaragoza/AUPDCS, , 2010.

SANTISTEBAN, Antoni; PAGÈS, Joan. **La enseñanza de la historia en la educación primaria**: Educación Primaria. Orientaciones y Recursos. Barcelona: Wolters Kluwer Educación, 2006.

SERRANO, Carmen. Qué ocurrió cuando visitamos el museo con las manos fuera de los bolsillos... LÓPEZ TORRES, Esther; GARCÍA RUÍZ, Carmen Rosa & SÁNCHEZ AGUSTÍ, María (eds.). **Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en**

**didáctica de las ciencias sociales** (pp.801-812). Valladolid: Ediciones Universidad de Valladolid/AUPDCS, 2018.

STEARNS, Peter. **Thinking History**. Washington D. C, American Historical Association, 2004.

TRIBÓ, Gemma. Los conceptos claves en las propuestas curriculares: **Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia**, 21, p. 73-88, 1999.

VANSLEDRIGHT, Bruce. From Empathetic Regard to Self-Understanding: Im/Positionality, Empathy, and Historical Contextualization. DAVIS, O. L.; E.A. YEAGER, Elizabeth Anne; FOSTER, Stuart J. (dir.). **Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies** (pp.51-68). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers Inc., 2001.

VILARRASA, Araceli. Salir del aula, Reapropiarse del contexto. **Íber, Didáctica de las Ciencias sociales, Geografía e Historia**, 36, p. 13-25, 2003.

## **Juegos de simulación y pensamiento contrafáctico para interpretar el pasado, comprender el presente e imaginar el futuro**

*Carmen Rosa García Ruiz*<sup>1</sup>

*José Ignacio de Frutos de Blas*<sup>2</sup>

He venido (a Argentina) a aprender, no a enseñar. Aprendo porque quiero compartir, quiero dialogar, quiero comprender. Estoy convencido de que regresaré a Barcelona con las maletas más llenas (Entrevista a Joan Pagès Blanch en AGUIRRE y CAÑUETO, 2017, p. 27).

La cita que inicia este trabajo ha sido elegida, como introducción porque consideramos que refleja con fidelidad la calidad humana de la persona, la precisión del investigador y el compromiso del ciudadano. El recuerdo nítido de cómo se representaban en Joan Pagès esas tres cualidades, nos comprometió con la propuesta de Antoni Santisteban Fernández de participar en un monográfico que lo homenajea.

La temática responde a uno de los muchos vínculos que le unían a su querido amigo de la Universidad de Málaga, Ernesto Gómez. Hace cuatro años, atendiendo a su llamada, presidió el tribunal de tesis doctoral de José Ignacio de Frutos (2016), momento del que conservamos un gran recuerdo. En este artículo ofrecemos una síntesis de la que consideramos la aportación más relevante y desconocida que extraemos de la

---

<sup>1</sup> Profesora Titular del área de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Málaga. Doctora en Historia por la Universidad de Málaga. [crgarcia@uma.es](mailto:crgarcia@uma.es)

<sup>2</sup> Profesor de Enseñanza Secundaria en el Instituto de Educación Secundaria Fernando de los Ríos (Málaga, España). Doctor en didáctica de la historia por la Universidad de Málaga. [pinakidefrutos@yahoo.es](mailto:pinakidefrutos@yahoo.es)

investigación: el papel del pensamiento contrafáctico para interpretar el pasado, comprender el presente e imaginar el futuro.

Lo hemos escrito con la intención de destacar la dimensión que tienen la obra y el pensamiento del profesor Pagès, con el propósito de que refleje cómo sus ideas configuran buena parte de lo que hemos sido, somos y seremos. Es nuestra forma de recordar al gran maestro, generoso y atento, audaz y sabio.

### **Introducción y problema de investigación**

El problema que genera la investigación está ligado a la experiencia como docente de Historia de José Ignacio de Frutos y la dificultad experimentada al querer involucrar a estudiantes adolescentes en su aprendizaje. Numerosos trabajos han abordado que una de las principales causas de esta situación reside en que conceptos y hechos se representan, para su enseñanza, como elementos ajenos a los intereses y preocupaciones del alumnado, y muestran una historia desconectada de las necesidades del presente (BARTON y LEVSTIK, 2004). Además, el currículo oficial, junto a materiales y recursos habituales en la enseñanza de la Historia, perpetúan esa dinámica y soslayan abordar el sentido que tiene aprenderla, problema al que Joan Pagès se ha referido con contundencia:

Hoy creo que tendríamos que empezar a “quemar” los currículos de historia y los libros de texto de muchos países en el sentido real de la expresión pues son obsoletos, parciales, poco adecuados a los problemas del mundo y a las necesidades de la ciudadanía más joven y de su futuro (AGUIRRE y CAÑUETO, 2019, 19).

En muchas ocasiones nos ha brindado análisis certeros y agudos, además de soluciones a una enseñanza memorística de la Historia. Sirva como ejemplo un ejercicio tan sencillo a la vez que estimulante como es utilizar la comparación (PAGÈS, 2005-2006). La apelación al cambio en la enseñanza de la Historia ha sido un alegato ampliamente expuesto por él

desde sus primeros trabajos, en los que nos ofrece marcos teóricos para la construcción de la temporalidad (PAGÉS y SANTISTEBAN, 1999). Una necesidad de cambio a la que se han sumado otros autores con argumentos epistemológicos (HVOLBEK, 1993) e ideológicos (CARRETERO, 2011). Una limitada referencia la que hacemos, porque Pagès aunaba en su trabajo todas estas preocupaciones. Nunca rehuyó de las polémicas, como el debate sobre las Humanidades que Esperanza Aguirre inició con intereses políticos en 1996. Entraba en ellos para situar los problemas de la enseñanza de la Historia en el terreno educativo y en nuestro ámbito científico:

Es necesario potenciar mucho más la investigación en didáctica de la historia y de las ciencias sociales, y dar a conocer aquellas experiencias innovadoras que se están realizando en las aulas. Hay que ir más allá de los informes retóricos y de las opiniones interesadas y comprobar qué ocurre en las aulas (PAGÈS, 2001, p. 258).

Sin duda, la investigación de la que damos cuenta se nutre de una práctica innovadora que resulta relevante conocer. La preocupación del docente por ir más allá de enseñar fechas, personajes y eventos ha llevado a De Frutos a utilizar, desde hace más de una década, juegos de simulación histórica en el aula. La experiencia durante ese tiempo le permitió observar que, a partir de ellos, se generaban reflexiones contrafácticas que servían para analizar los escenarios históricos simulados. Se ha escrito extensamente sobre la relevancia del juego en todos los ámbitos de la sociedad y, en concreto, sobre la gamificación en educación. El enfoque más común es el de recrear períodos de la Historia (DAWN SPRING, 2015), como lo confirman algunas prácticas (McCALL, 2016). A diferencia de esa tendencia, el enfoque que recogemos en este artículo introduce un elemento novedoso, el papel que pueden desempeñar los juegos de simulación y el pensamiento contrafáctico en el desarrollo de pensamiento histórico.

Serían muchas las referencias a las que podríamos acudir con relación a este último concepto, pero nos ceñiremos a las ideas que nos ha

dejado Joan Pagès (2009), por estar fuertemente fundamentadas en sus investigaciones y en las amplias revisiones bibliográficas que realizó sobre el tema en los ámbitos francófono, anglosajón y latinoamericano (HENRÍQUEZ y PAGÈS, 2004). En reiteradas ocasiones nos ha recordado que el pensamiento histórico lo configuran un conjunto de competencias que permiten leer e interpretar la realidad en clave histórica y se desarrolla cuando el alumnado se enfrenta a la acción de otorgar significado al pasado desde los problemas del presente y para pensar en el futuro (PAGÈS, 2004).

Las variables temporales pasado, presente y futuro con las que Pagès identifica el pensamiento histórico (PAGÈS, 2009, p. 72), lo llevan a entenderlo también como conciencia histórica:

Comprender el tiempo es haber desarrollado la conciencia histórica, es decir, haber desarrollado la capacidad de pensar la historia, de pensar el presente y el futuro en función de la historia y sentirse dentro del tiempo y de la historia, pensarse en la historia (PAGÈS, 2014, p. 36).

Este aspecto nos interesa especialmente porque clarifica la dimensión del pensamiento histórico como capacidad para relacionar fenómenos del pasado con el presente, la noción de que todo presente tiene su origen en el pasado, de que las sociedades no son estáticas, sino que se transforman en presentes en los que cada persona cuenta con su lugar (SAIZ, 2013). A todas esas personas, Pagès les dotó del rango de sujetos históricos, desde las mujeres (PAGÈS y SANT, 2012) a los niños y niñas (PAGÈS y VILLALÓN, 2013).

La pregunta de investigación que nos hacemos espera entender qué papel representan los juegos de simulación en el aprendizaje de la temporalidad, cuando se ponen en juego actores y escenarios históricos complejos. El objetivo principal es conocer cómo el alumnado, a partir de ellos, interpreta el pasado, comprende el presente e imagina el futuro. Pagès y Santisteban nos aclaran con total nitidez esa relación cuando apuntan que “[...] el aprendizaje del tiempo histórico debe basarse en las

relaciones entre pasado, presente y futuro, a nivel personal y social [...]” (2010, p. 286). Los objetivos específicos de la investigación están ligados a observar, describir y analizar cómo los planteamientos contrafácticos permiten al alumnado aprender la temporalidad para interpretar el pasado, comprender el presente e imaginar el futuro.

### **Pensamiento contrafáctico para problematizar el pasado y conocer la historia**

El pensamiento contrafáctico es utilizado como método de investigación, en numerosas disciplinas científicas. Su interés reside en que permite utilizar un sistema lógico que se enfrenta a problemas abiertos, con el objeto de adaptarse a situaciones inciertas. Trasladado al estudio de la Historia, donde es una práctica escasamente desarrollada, Ferguson (1998), Townson (2004), Pelegrín (2010) y Murcia (2014), nos acercan a autores que se plantean qué cambios habrían provocado en el pasado si, por azar o por una decisión individual, determinados hechos no hubieran tenido lugar.

En el siglo XIX, por influencia del romanticismo y el historicismo, fue una práctica puntual que quedó relegada hasta que la puso en valor la Nueva Historia Económica de los años 60. Historiadores como Trevor-Roper (1981) plantearon que la Historia no es solo lo que sucedió sino también lo que podría haber ocurrido en el pasado. En casos como el de Demandt (1993), utilizaban la reflexión contrafáctica como método para comprender el pasado. Es importante resaltar que su práctica va más allá de plantear preguntas hipotéticas a las que no se encuentran respuestas. Contempla la importancia que tiene la causalidad en la interpretación del pasado, encontrando así diferentes explicaciones históricas que son valiosas para interpretarlo (METZGER y PAXTON, 2016).

Este enfoque se ha visto reforzado cuando, por influencia del posmodernismo, la Historia adopta la forma de conocimiento interpretativo (JENKINS, 2009), e introduce el análisis crítico para valorar

qué efecto podrían haber tenido en el pasado alteraciones en los hechos históricos y qué incidencia tienen en ellos las decisiones tomadas por las personas. Una forma de hacer historia que encaja con el mundo cambiante e incierto en el que vivimos, abierta a nuevos sujetos e identidades. En tal circunstancia, ironizar sobre el pasado, en un momento en el que no existen garantías de progreso social, ayuda a comprender el presente e imaginar el futuro.

En el ámbito de la enseñanza de la Historia, encontramos trabajos en los años 60 que empiezan a plantear las posibilidades de llevar al aula una reconstrucción especulativa de la Historia (DUMAS, 1969). Una tendencia que se refuerza en las dos décadas siguientes con experiencias docentes en las que se introducen las preguntas contrafácticas como herramientas para la reflexión y para abordar problemas históricos (GINI-NEWMAN, 2003 y 2004). Las referencias son escasas, pero no dejamos de plantearnos qué beneficios puede tener formular preguntas contrafácticas para aprender Historia.

Los planteamientos contrafácticos no podemos entenderlos como una especulación sobre lo que podría haber ocurrido, sino como una base sólida de conocimientos que ayudan a debatir, comprender y comunicar acontecimientos y procesos históricos, así como situaciones sociales complejas. En el caso de que los conocimientos del alumnado sean escasos, el profesorado juega un papel relevante delimitando la reflexión contrafáctica con aportaciones sobre su validez. Pensar en pasados alternativos supone un desafío intelectual y puede jugar un papel relevante si lo relacionamos con las apelaciones que diferentes autores realizan sobre la necesidad de enseñar a interpretar el pasado (GÓMEZ et al, 2014), comprender el presente (HAYDN et al 1997) e imaginar el futuro (ANGUERA y SANTISTEBAN, 2012).

El enfoque contrafáctico del que partimos, se nutre de uno de los escasos trabajos que realizó Ernesto Gómez en este sentido y en el que apostó por un modelo de enseñanza de la Historia reflexiva y crítica,

enraizado en la finalidad de educar para una ciudadanía democrática. En tal sentido plantea:

[...] la necesidad de articular el conocimiento histórico y social en torno a unos contenidos seleccionados y estructurados de forma diferente a como se ha procedido en la construcción histórica de las disciplinas sociales, así como en la necesidad de dedicar el tiempo y los recursos suficientes para que se pueda producir el proceso de razonamiento y no la simple acumulación de conocimientos factuales (2000, p. 167).

Ese vínculo se encuentra reiteradamente en los escritos de Ernesto Gómez y Joan Pagès, unido a la necesidad de abordar en los procesos educativos el aprendizaje de la conciencia histórica (PAGÈS, 2003). En este trabajo rescatamos su idea sobre cómo se desarrolla el pensamiento histórico, centrada en abordar problemas históricos como estrategia para aprender a afrontar problemas personales y sociales:

El pensamiento histórico se desarrolla cuando el alumnado se enfrenta a un reto o a un problema. El aprendizaje de procedimientos tales como saber utilizar y analizar evidencias, saber formularse preguntas, saber sintetizar y comunicar información, comprender los mecanismos del cambio y la complejidad de la causalidad histórica, argumentar los propios puntos de vista y valorar los de los demás, respetar la diversidad cultural o saber comprender los puntos de vista de los demás es fundamental para formar jóvenes ciudadanos que sepan vivir y actuar en una sociedad democrática y puedan aplicar sus competencias a todo tipo de situaciones y problemas y a su propia vida (PAGÈS, 2009, p. 80).

Los juegos de simulación histórica son, efectivamente, un desafío porque permiten tomar decisiones basadas en el análisis de información y desarrollar conocimiento histórico. En escasas ocasiones se reconoce que la esencia del proceso de construcción del pensamiento histórico, a través de los juegos de simulación, se basa en abordar problemas históricos y, además, en enfrentarse a tres grandes desafíos durante su desarrollo (DE FRUTOS, 2016):

1. Comprender una amplia gama de problemas o dilemas históricos, en los que se producen situaciones contrafácticas, para resolverlos.
2. Desempeñar el papel de actores históricos específicos hacia los que deben desarrollar empatía histórica.
3. Realizar narrativas explicativas sobre la realidad social en la que se está jugando.

Los desafíos que entrañan la resolución de los problemas históricos que abordan los juegos de simulación conllevan tres tipos de acciones:

- Recrear situaciones del pasado desde el presente, a las que nos referimos como “presentes históricos”. Se analizan a partir de conceptos históricos que permiten participar en esa realidad. En esta línea encontramos experiencias como la de Bain (2005), quien sugiere afrontar la resolución de problemas históricos desde la reflexión práctica.
- Formular preguntas e hipótesis contrafácticas. Ferguson (1998) defiende el uso de ambas sobre escenarios factibles, siempre que el diseño del juego haya sido elaborado a partir de una profunda revisión historiográfica.
- Recrear (mundos ucrónicos) y sugerir (futuros posibles) a partir de las respuestas a preguntas contrafácticas. Esto implica contemplar la posibilidad de que eventos del pasado pudieron haber sido diferentes, modificando los hechos que realmente sucedieron (MURCIA, 2014), lo que nos conduce a imaginar alternativas posibles a lo que sucedió.

El desarrollo de los juegos de simulación nos ayuda a pensar en momentos del pasado en los que un acontecimiento sucede de forma diferente a como ocurrió en realidad y que cambia el presente y el futuro. En la práctica educativa, un escenario de esas características provoca que los procesos reflexivos cesen o se reorienten, pero no se ha explorado qué nos puede aportar en el aula. Intentaremos con este trabajo arrojar alguna luz al respecto.

## **Diseño metodológico**

La investigación que presentamos aborda el uso potencial del pensamiento contrafactual en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. Se desarrolló a lo largo del curso 2013-14, en un grupo de 24 estudiantes

de Educación Secundaria Obligatoria, con edades comprendidas entre los 15 y 16 años.

El enfoque metodológico que consideramos más coherente fue el de investigación-acción, cuyo objetivo es la comprensión de los fenómenos educativos desde la importancia del rol docente y la innovación e investigación sobre la propia práctica. Siguiendo la tradición en esta metodología, la práctica docente se sitúa como el eje fundamental sobre el que se desarrolla la investigación, no pudiendo ser de otra forma al coincidir en la misma persona el diseñador del juego, el docente que lo ejecuta y el investigador que valida su viabilidad; una circunstancia poco común en investigaciones sobre gamificación en la enseñanza de la Historia.

En la revisión de la investigación que realizamos con este artículo, el papel del docente queda relegado por el pensamiento contrafáctico. Se configura a modo de estudio de caso experimental, centrado en el diseño de un programa educativo basado en cuatro juegos de simulación que recrean escenarios históricos a lo largo de quinientos años:

- Siglo XV: 1453-1492. La época en que los Reyes Católicos recuperaron su poder.
- Siglo XVII: 1609-1660. Hegemonía, religión y comercio mundial.
- Imperialismo: 1885-1914. Pax Britannica.
- La Guerra Fría: 1945-1993.

Tres de ellos han sido diseñados y editados por el docente, el de Imperialismo fue adaptado por él mismo a partir de la tarjeta comercial de Pax Britannica, diseñado por Greg Costikyan y publicado por Victory Games en 1985.

Los cuatro juegos no solo conforman el material educativo sino también el instrumento de investigación principal. La mecánica y estructura son similares y se basan en que los estudiantes interpreten el papel de uno de los actores del período histórico estudiado. Este ha sido cuidadosamente simulado, con fundamentación historiográfica, y pensado para mantener un equilibrio razonable entre precisión histórica y

jugabilidad/complejidad. Las simulaciones están diseñadas en torno a una descripción narrativa basada en una selección curricular de conceptos históricos (estado moderno, mundo comercial, hegemonía, guerras religiosas, imperialismo, ideología, carrera armamentista, etc.) conectada con el resto de los recursos utilizados en el aula. La narrativa se convierte en la forma de acercar el contenido al alumnado, coincidiendo con Pagès en que “[...] no se trata sólo de presentar el contenido en forma de problema tal como proponen, por ejemplo, Le Roux o Degondeville para Francia y el Canadá o como ha propuesto el colectivo Clio 92 en Italia sino de que el contenido sea en sí mismo un problema [...]” (2007, p. 212).

La narración representa un [presente histórico] que ha de ser analizado por el alumnado en función al actor que representa, con el objeto de intervenir en dicha realidad tomando decisiones y pensando en futuros posibles. Los actores pueden ser un estado, una provincia, un lobby, una facción política, el ejército o un sujeto histórico concreto. Cada estudiante o grupo de estudiantes desempeña el papel de una gran potencia que lucha en un momento determinado y se ocupa de la geopolítica, la economía y los conflictos a un nivel simplificado pero operativo.

El alumnado asume el rol de uno de esos actores y cuenta con unos objetivos a alcanzar durante el desarrollo del juego. Los escenarios históricos son recreados como una realidad en la que tienen que actuar con preguntas, reflexiones e hipótesis analíticas para resolver problemas. Durante el juego interpretan a los actores en conflicto, toman decisiones basadas en su situación, sopesándolas con los objetivos de cada actor y la información aportada por el docente. Una consecuencia de la libertad con la que el alumnado actúa para favorecer los procesos reflexivos y construir pensamiento histórico, es que desencadena una secuencia de eventos que en determinados momentos diverge de los que ocurrieron en el período simulado. La divergencia los coloca en un escenario contrafáctico, potencialmente viable por el contexto del que procede, pero diferente de los hechos reales.

Al diseño de los juegos, se suman otros instrumentos de investigación para obtener información sobre su desarrollo y el aprendizaje del alumnado. Para el primer caso se han utilizado grabaciones en video y audio de las sesiones de simulación y de la discusión posterior al juego, con sus correspondientes transcripciones. Un total de catorce sesiones, ocho de las cuales se han grabado de forma dual y con una cámara adicional, configurando veintiuna horas de clase. A ello se suma la observación externa de nueve docentes que asistieron a las sesiones previas a los juegos y durante su desarrollo.

Con el objeto de conocer el grado de aprendizaje del alumnado y su percepción sobre la Historia y los juegos, se diseñaron cuatro cuestionarios basados en las observaciones anteriores, y en aspectos identificados con la implementación parcial de juegos de simulación. Estos nos permitieron conocer las ideas previas del alumnado; evaluar los juegos de simulación del Siglo XV y la Guerra Fría; y, al final del curso, conocer las percepciones del alumnado sobre los juegos aplicando una escala likert.

A los cuestionarios los acompañan entrevistas al alumnado y la elaboración de narrativas históricas en las que escribía sobre lo sucedido durante la práctica de los juegos, así como sobre los contenidos trabajados a lo largo del curso. Dos de ellas (Siglo XV y del Siglo XVII) fueron elaboradas por el alumnado, organizado en parejas. Otra, sobre los contenidos trabajados desde el principio de la asignatura hasta el inicio de las sesiones de la Guerra Fría, fue escrita de forma individual. El siguiente cuadro ofrece una síntesis de lo descrito.

INSTRUMENTOS	AGENTES	PERÍODO	INFORMACIÓN
Encuesta abierta	Estudiantes	Septiembre	Opinión sobre la Historia
Diario de clases	Docente	Septiembre-noviembre	Observación del desarrollo
Registro de observación	Dos observadores externos	Octubre-noviembre	Opinión sobre la Historia
Transcripción grabación	Juego de Simulación del Siglo XV	Octubre	Análisis del juego Construcción de pensamiento histórico
Narrativas sobre lo sucedido	Juego de Simulación del Siglo XV	Octubre	Análisis del juego Construcción de pensamiento histórico

Cuestionario de evaluación	Juego de Simulación del Siglo XV	Diciembre	Construcción de pensamiento histórico
Narrativas del curso escolar	Estudiantes	Abril	Construcción de pensamiento histórico
Registro de observación	Juego de Simulación Cold War	Mayo-junio	Práctica docente Construcción de pensamiento histórico
Transcripción grabación	Estudiantes y docente	Mayo-junio	Construcción del pensamiento histórico Análisis de la gamificación
Entrevistas	Estudiantes	Junio	
Cuestionario evaluación	Estudiantes	Junio	Opinión sobre la Historia Análisis de la gamificación
Prueba de actitud likert	Estudiantes	Junio	Opinión sobre la Historia

Tabla 1. Elaboración propia

El diseño metodológico se ha realizado con la intención de observar, describir y analizar, a partir de los escenarios históricos recreados en el juego, así como con las preguntas e hipótesis contrafácticas que surgen durante el mismo, cómo permiten al alumnado aprender la temporalidad para interpretar el pasado, comprender el presente e imaginar el futuro.

### **Ejemplo de simulación. El siglo XV**

La gran cantidad de información en video, audio o escrita, recopilada a lo largo de todo un curso académico, ha configurado la base para el análisis de los resultados, y su discusión para extraer conclusiones. Por su magnitud, hemos considerado adecuado no replicarlos o simplificarlos en este artículo y optar por una demostración de uso. El propósito es ofrecer un ejemplo representativo y mostrar la mecánica del juego con discusiones relevantes que nos acercan a los análisis realizados por el alumnado<sup>3</sup>.

En el escenario del Siglo XV, debaten sobre un mundo ucrónico creado a partir el uso de conceptos históricos y formulando preguntas contrafácticas. Tomamos como muestra la valoración que VM y BB

<sup>3</sup> Las citas han sido rescatadas de forma textual de las grabaciones y se alude a los estudiantes con sus iniciales, así como de las anotaciones de los observadores externos.

hicieron ante el grupo clase, sobre lo sucedido entre 1454 y 1458 mientras jugaban [1] “ [...] Y ahora, aunque sólo sea por un momento se olvida toda la historia y sólo toma sentido la situación en la simulación, justo antes de terminar el último día ... ¿Qué pudo haber sucedido? [...]” (VM).

La pregunta se realiza cuando ambos actúan como ponentes para explicar, o mejor dicho para comprender qué había sucedido durante el desarrollo del juego. La dificultad para entender lo ocurrido en la cadena de eventos generados por los movimientos de los actores, les llevó a plantear trece preguntas contrafácticas que los sumerge en un mundo ucrónico [2]:

1	¿Implicará la conquista de Florencia una nueva guerra en la Península Italiana?
2	¿Los turcos serían detenidos por los reinos y repúblicas cristianas y se retomaría Constantinopla?
3	¿Desaparecerá la Orden Teutónica?
4	¿Cuál será el destino del Emirato de Granada?
5	¿Qué pasará con el ducado de Borgoña?
6	¿Podrá Hungría resistir el asalto de los turcos?
7	¿Inglaterra tendrá a raya a los escoceses?
8	¿Descubrirá Portugal el camino a la India?
9	¿Obtendrá el Emperador del Sacro Imperio Romano Germánico la obediencia de sus vasallos?
10	¿Sobrevivirán los cristianos ortodoxos a la presión de los turcos?
11	¿Venecia logrará su objetivo de supremacía en los mares?
12	¿Qué pasará en la península de Escandinavia con el destino de la Unión de Kalmar?
13	En la lucha entre el Reino de Nápoles y la Corona de Aragón ¿qué pasará?

Tabla 2. Elaboración propia

Las preguntas generaron debate entre el alumnado, liderado por los ponentes y con la geopolítica como tema principal. El poder del Imperio Otomano fue el núcleo de la discusión y la mayoría de las reflexiones giraron en torno a ese tema. Tres preguntas se centraron en la Península Balcánica, región donde los turcos desataron su principal ataque, así como en la Península Ibérica, en particular por la posible ayuda que el sultán otomano podría brindar en la lucha por la supervivencia del reino musulmán de Granada.

Las respuestas a las preguntas muestran que dominaron la mecánica del juego, se implicaron en la discusión, gestionaron información e hicieron un uso preciso de términos geopolíticos y conceptos históricos

como, por ejemplo, las diferentes denominaciones cristianas en el Siglo XV o la idea de Cruzada [3]. Así lo percibe AA, como observador externo [4]:

La dinámica del aula fluía, en general. Los estudiantes participaron y expusieron buenas declaraciones para respaldar sus posturas sobre las relaciones internacionales en Europa en la segunda mitad del Siglo XV. El juego parece ser una buena forma de motivar a los estudiantes para que trabajen como historiadores. Por lo tanto, es necesario para tener en cuenta una gran cantidad de elementos, posibilidades, la información, incluso diferentes tipos de predicciones. Es, además, una buena forma de motivar el interés por el pasado en general, aunque prácticamente se expusieran.

Un ejemplo de la implicación y la habilidad para elaborar argumentos y dominar el tablero geopolítico, a la vez que contempla las diferentes resoluciones del juego, se encuentra en el relato de LC quien actuó como República de Venecia (DE FRUTOS, 2016, p. 163):

Podemos cerrar nuestro relato resaltando a los posibles ganadores, como lo fueron Florencia (por lo anteriormente relatado), Hungría, al mantenerse firme ante los Otomanos y sobrevivir por lo menos durante estos años; Inglaterra, por acabar con la "Guerra de las Dos Rosas", una guerra civil y controlar Irlanda; y los reinos de la península Ibérica, que poco a poco iban cobrando poder.

Los estudiantes especularon sobre los hechos acontecidos y hubo momentos en los que el compromiso entre ellos y el actor que interpretaban fue total. Las afirmaciones fueron, en ocasiones, criticadas por los compañeros al considerarlas parciales. El hilo de la discusión los llevó, no solo a analizar la situación europea en su conjunto, como podemos ver en relación con la pregunta número once y la posible hegemonía de Venecia a lo largo de los mares [5], también al realizar un interesante análisis sobre la validez de los supuestos que se estaban realizando [6]:

(GM) MJ tu afirmación se basa en demasiadas suposiciones (MJ admite que GM tiene razón). Todo lo que dices son reflexiones sobre los supuestos [...] (comienzan a hablar más de uno a la vez y el profesor pide orden).

(MJ) Está bien, pero sobre mis suposiciones [...] debo protestar porque lo único que podemos hacer es aventurarnos por las cosas que podrían pasar. No sabemos qué será [...]. Por ejemplo, en el momento en que terminamos el juego, aún no ha habido plaga. Ese evento podría haber cambiado casi todo.

(GM) Entiendo, MJ, todo son suposiciones, pero lo que estoy tratando de decir es que usted está especulando sobre suposiciones. Son suposiciones complejas. Es como dices en este momento: “Si ocurre una plaga ahora, probablemente LC (Venecia) perdería flotas [...]. Sí, podría pasar; pero las cuestiones que intentamos afirmar son simples suposiciones: probablemente ocurrirá una cosa entre dos posibilidades. Por ejemplo, el Sacro Imperio Romano Germánico y yo (el Ducado de Borgoña) teníamos que mantenernos firmes, porque podíamos perderlo todo [...] y lo más probable es que perdamos los territorios conquistados. No hubo plaga ni se hizo alguna suposición extraña [...].

(VM) Pero esto es pensar en blanco y negro. Plagas que actúan en el juego con una tirada de dado [...]. Pueden ser graves, leves [...].

(GM) No se puede hacer una suposición para sostener una suposición basada en algo inusual [...]. podría suceder, pero es 1 de cada 50 que puede ser real.

Un diálogo abierto, un debate interesante y respetuoso, domina la escena y reduce la intervención del docente a aportar información o recordar aspectos del juego cuando es necesario reconducir la discusión. La pregunta que le lanza VM es una muestra de la profundidad alcanzada en las reflexiones, no exenta de connotaciones culturales que destilan conocimientos sobre el pasado que van más allá del juego: “[...] ¿serán los católicos tan respetuosos (con los ortodoxos y musulmanes)? [...]”. La intervención de VM, como buen moderador, terminó con una pregunta contrafactual dirigida al profesor: “[...] ¿Podría ser posible que estados independientes (se refiere a aquellos reinos autónomos o repúblicas no controlados por ningún alumno), lleven a cabo políticas importantes si tuviéramos más tiempo? [...]” [7]. A lo largo de la discusión el alumnado muestra capacidad para vincular lo que está sucediendo en diferentes lugares y, a partir de ese punto, realiza explicaciones multicausales. Los

ponentes terminaron su intervención y el docente retoma su protagonismo en el aula, como responsable del tránsito desde el mundo ucrónico al [mundo real].

No es fácil enseñar y menos aprender Historia, pero en estos fragmentos podemos entender como el alumnado construye su pensamiento y su conciencia histórica, su historicidad, acompañado por el docente. Lo afirmamos volviendo a una reflexión del profesor Pagès que encaja con lo sucedido y en la que nos dice que “[...] las preguntas que conectan presente, pasado y futuro, no las dirige el docente sino que parten del alumnado [...]” (2019, p. 49).

La secuencia reproducida tiene la intención de ofrecer la visión que tiene el alumnado, aunque sea parcial, de los planteamientos contrafácticos que surgen con la simulación y los mundos ucrónicos representados a partir de las preguntas que les surgen. En sus comentarios encontramos reflexiones sobre qué es la Historia, los conceptos que dominan, el grado de implicación, la identificación con los actores históricos, el papel del docente y la validez de la simulación desde la percepción de los aprendizajes construidos.

## **Discusión de los resultados**

Presentamos resultados que ofrecen evidencias de cómo los planteamientos contrafácticos y la recreación de mundos ucrónicos, se valora como una herramienta adecuada para desarrollar la capacidad deductiva cuando se piensa sobre lo que podía haber sucedido en el pasado. Favorece la comprensión de los contextos históricos, el dominio de conceptos, el desarrollo de la causalidad y la comprensión de realidades complejas.

La opinión del alumnado sobre el uso de la simulación como una herramienta para el aprendizaje de la Historia, arrojó un 95% de respuestas positivas. Cuando le preguntamos si considera útil abordar situaciones que nunca ocurrieron, el 75% se manifestó de forma favorable

y resaltó los beneficios del uso de escenarios hipotéticos para el estudio de la Historia [8]. Sólo un estudiante se pronunció claramente en contra en la prueba de la Guerra Fría y la encuesta likert [9]. En cambio, cuando se introducen matices y se pregunta si creen que tiene sentido estudiar Historia a partir de situaciones que pudieron haber ocurrido y, de hecho, no tuvieron lugar, la opinión cambia [10]:

38.0%	Admite que las hipótesis contrafácticas les permiten conocer historias alternativas razonables
33.3%	Confirma que les ayuda a entender mucho mejor la Historia
19.0%	Piensa que les proporcionó elementos clave para comprender las sociedades en la actualidad
4.7%	Afirma que solo ayuda a estudiar mucho mejor

La dispersión en la respuesta la interpretamos por la inseguridad que generaba entre el alumnado la viabilidad o seriedad que tenía hacer un ejercicio de imaginación en el que piensan sobre un pasado que no ocurrió. No obstante, si nos adentramos en valoraciones concretas, encontramos que el alumnado hace referencias al desarrollo de habilidades y competencias específicas del pensamiento histórico.

VM destacó las posibilidades que brindaban los planteamientos contrafácticos para pensar en aquello que pudo haber ocurrido y la recreación de mundos ucrónicos, su conclusión es clara, permite comprender realidades complejas [11]: “[...] Sí (tiene sentido), porque también podemos entender qué podríamos llegar a ser y no solo dónde estamos, sino las cosas que podrían haber sido [...]”. No menos interesante resulta la respuesta de BB cuando descubre el valor de especular a partir de hipótesis contrafácticas [12]: “[...] Porque pudo haber sucedido, esto es cierto [...] basado en supuestos, de la misma manera que podemos encontrar la respuesta correcta [...]”.

Entre las valoraciones realizadas sobre los mundos ucrónicos generados por las preguntas, destacamos la de MJ que muestra una clara comprensión de la causalidad, a la vez que se manifiesta de acuerdo con el uso del pensamiento contrafáctico para aprender Historia [13]:

Sí, podemos entender mucho mejor los hechos que sucedieron al conocer las diferentes situaciones que pudieron haber ocurrido como en la crisis de los misiles cubanos: el Gobierno de los Estados Unidos podría haber decidido lanzar un ataque contra Cuba, pero tenía miedo de una guerra nuclear y elige no tomar ese camino. Entonces, la mayoría de las decisiones que toman los diferentes actores de la Historia se basan en considerar las otras opciones que podrían haber elegido. Por tanto, tener en cuenta estas opciones es de gran ayuda para estudiar y aprender Historia.

El criterio de MJ concuerda con la opinión generalizada del grupo sobre las dinámicas utilizadas en clase y los juegos de simulación histórica. El 95,8% considera que les puede ayudar a comprender mejor la Historia, solo uno de los estudiantes respondió "un poco" [14]. Cuando se les pregunta sobre los argumentos que sustentan esa afirmación, destacan la capacidad desarrollada para dominar conceptos de un período histórico concreto [15]. Una prueba de ello son las numerosas argumentaciones recogidas en los relatos, en los que ofrecen explicaciones basadas en las posibles alternativas a los hechos reales, como mecanismo para entender el contexto histórico y para sumergirse en el período de tiempo estudiado [16].

Si nos detenemos en la percepción del alumnado sobre la Historia contrafáctica como herramienta de aprendizaje, encontramos una respuesta unánime, especialmente con el juego de la Guerra Fría. Cuando AM entrevistó a MJ, éste remarcó el alto valor del juego de simulación y los planteamientos contrafácticos como herramienta interpretativa y para el uso de la causalidad [17]:

Depende de cómo lo usemos, creo. Si quieres estudiar todo lo que sucedió, entonces la simulación de diferentes situaciones te ayudará a comprender qué sucedió realmente y por qué ciertas personas hicieron algo; por ejemplo, cuando algo sucedió de determinada manera es debido a que los líderes del país decidieron hacerlo, de lo contrario si no tomaron esa decisión los eventos podrían haber sucedido, posiblemente, de peor manera para sus propios intereses y consideran que las alternativas no compensaban.

Independientemente de las inseguridades, los relatos y las opiniones del alumnado, lo que nos muestran es que han desarrollado conciencia de temporalidad, es decir, conciencia histórica, y todo esto surge del desarrollo de un pensamiento divergente, que explora las diferentes soluciones a los problemas planteados (LIEBERMAN, 1971), de un pensamiento reflexivo y crítico que analiza y evalúa escenarios históricos (DEWEY, 1989) y de un pensamiento creativo en la medida en que ofrece soluciones originales a los problemas planteados (GARDNER, 1997).

Queremos finalizar este apartado destacando uno de los relatos elaborados. LC reflexiona sobre el sentido de los mundos ucrónicos en los que se sumerge y muestra a la perfección las conexiones que realizan para interpretar el pasado, comprender el presente e imaginar el futuro [18]:

Partiendo de la base de que siempre me han gustado las historias, los libros, los cuentos, las aventuras... podemos hacernos una idea del interés propio que tenía ya de por sí sobre la historia. Muchas veces la historia se me asemeja a un cuento; un cuento con sus personajes, su época, su escenario, sus actos... y sus consecuencias. Consecuencias de las que nacen otros cuentos, otras historias, otras épocas. Y así vamos encadenando un acto con otro, una generación con otra, un siglo con otro, hasta llegar a nuestros días. Somos una consecuencia de un hecho pasado y está en nuestras manos que la consecuencia que nos suceda sea positiva o negativa. Hay veces que me gusta verlo así, y hay veces que no. Simplemente hay veces que esta forma de auto declararnos una "consecuencia" me resulta demasiado triste ya que también somos los protagonistas del aquí y del ahora, de la historia presente. Y algún día seremos los estudiados y no los que estudian. Seremos una época más que estudiar y de la que examinarse al igual que una época más sobre la que hacer trabajos como éstos. Pero, por ahora, somos dueños del presente y del futuro, ya que el futuro será una consecuencia de nuestros actos. Una versión (somos una consecuencia) suena triste y la otra versión (somos los dueños y protagonistas presentes) suena demasiado pretenciosa, supongo que simplemente somos una equilibrada mezcla de ambas.

## Conclusiones

Los resultados obtenidos de todo un curso académico, con la implementación de cuatro juegos de simulación, nos llevan a resaltar un hallazgo claro y que responde a la pregunta inicial que nos planteamos. ¿Qué papel representan los juegos de simulación en el aprendizaje de la temporalidad, cuando se ponen en juego actores y escenarios históricos complejos? Hemos comprobado que los juegos de simulación alientan al alumnado a participar activamente en el aprendizaje de la Historia. En primer lugar, porque la simulación permite a docente y alumnado recrear períodos históricos y los hechos objeto de estudio. En segundo lugar, porque este último se involucra al formar parte del juego como actor que protagoniza la Historia; un poderoso aliciente para introducirse en el [presente histórico] que viven mientras juegan.

Este último aspecto resulta esencial porque el alumnado desarrolla la capacidad de analizar el escenario histórico jugado, desde la perspectiva del actor que interpreta, y de profundizar con empatía en su análisis, desde los puntos de vista de los actores con los que interactúa. Durante el juego aborda los conflictos de forma colaborativa, comprende sus objetivos y los del resto de actores, así como sus posibilidades. En consecuencia, analiza una realidad compleja utilizando la multicausalidad.

Por último, cuando nos preguntamos ¿cómo planteamientos contrafácticos permiten al alumnado aprender la temporalidad para interpretar el pasado, comprender el presente e imaginar el futuro? Hemos detectado que, con las respuestas a las preguntas contrafácticas crea mundos ucrónicos en los que retrocedía desde el presente simulado para sumergirse en el pasado. En ese trayecto el alumnado busca explicaciones que le ayuden a interpretar la realidad que está jugando. Cuando regresa al presente simulado, comprueba los vínculos con su presente real. El viaje desde el presente simulado al pasado y a la inversa, lo realiza movido por las preguntas contrafácticas y para el análisis de la verosimilitud de los mundos ucrónicos creados. La simulación aporta al

alumnado información suficiente para el análisis de los escenarios históricos creados, un procedimiento que puede repetir cuando se enfrenta al aprendizaje de la Historia desde los problemas del presente.

En las opiniones y narraciones que hemos reproducido, encontramos que el pensamiento contrafáctico contribuye a construir la conciencia temporal y la conciencia histórica del alumnado, algo en lo que Joan Pagès nos ha insistido durante toda su vida académica. Utilizando como referencia las bases teóricas de la formación del pensamiento histórico fijadas en González-Monfort, Pagès y Santisteban (2011, p. 223), comprobamos que los planteamientos contrafácticos permitieron desarrollar la capacidad de interpretar el pasado, no a partir de fuentes históricas como se apuesta desde el grupo de investigación que lideró en la Universidad Autómoma de Barcelona, sino con las narrativas de los juegos diseñados para ese fin. Los mundos ucrónicos creados por el alumnado con preguntas contrafácticas y respuestas, a cerca de la viabilidad de lo que podría haber ocurrido y lo que ocurrió, son prueba de haber desarrollado la capacidad de imaginar el pasado que fue y que pudo haber sido. A ello se suman las narraciones elaboradas una vez terminado el juego, que mostraron la habilidad de representar la historia y el desarrollo de la temporalidad.

La principal lectura que podemos extraer del binomio simulación y preguntas contrafácticas es que una enseñanza centrada en el desarrollo del pensamiento histórico, como la que analizamos, dota “[...] a las estudiantes de argumentos y de valores para el análisis de cualquier hecho, proceso o problema del pasado local, regional o global pero también de hechos, procesos y problemas del presente y del futuro [...]” (PAGÈS y SANTISTEBAN, 2018, p. 13).

El futuro es el aspecto menos desarrollado de la temporalidad en la investigación y una de las claves para continuar con un trabajo de estas características. Lo destacamos porque resulta fundamental que el profesorado lo tenga en cuenta en la enseñanza de la Historia para establecer relaciones temporales que permitan explicar el presente a

través del pasado y proyectarnos al futuro (CHÁVEZ PREISLER y PAGÈS i BLANCH, 2020).

Defendemos que los juegos de simulación histórica son una excelente herramienta para motivar al alumnado a hacer preguntas, imaginar futuros posibles a partir de una realidad concreta y permitirles comparar sus hallazgos con su presente. A través de escenarios reales o ucrónicos, desarrollan la capacidad de reflexionar y formular hipótesis complejas, de realizar análisis multicausales; siendo conscientes de que toda realidad (pasada, presente o futura) tiene múltiples consecuencias. De ahí que la enseñanza de la Historia tenga un papel importante que jugar en la educación de la ciudadanía, siempre que el profesorado la conciba como una práctica guiada por una ética pública (GÓMEZ RODRÍGUEZ y GARCÍA RUIZ, 2016) y desde principios democráticos (PAGÈS, 2007).

## Referencias

- AGUIRRE, J. Y CAÑUETO, G. Pensamiento histórico y didáctica. Estudiar Historia, para descubrir el mundo. Entrevista al Dr. Joan Pagès Blanch. **Pasado Abierto**, N. 6, p. 11-28, 2017. <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/pasadoabierto>
- ANGUERA, C. y SANTISTEBAN, A. El concepto de futuro en la enseñanza de las ciencias sociales y su influencia en la participación democrática. En N. De Alba Fernández, F. F. García Pérez y A. Santisteban Fernández, A. (Eds.). **Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales** (p. 391-400). Sevilla: Diada Editora. 2012.
- BAIN, R. B. **¿Ellos pensaban que la Tierra era plana? Aplicación de los principios de Cómo aprende la gente, en la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria**. Accesible en [http://www.eduteka.org/ ComoAprendenLosEstudiantes.php](http://www.eduteka.org/ComoAprendenLosEstudiantes.php) 2005.
- BARTON, K. C. & LEVSTIK, L. S. **Teaching History for the Common Good**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc. 2004.
- CARRETERO, M. **Constructing patriotism. Teaching history and memories in global worlds**. Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing Inc. 2011.

- CHÁVEZ PREISLER, C. y PAGÈS I BLANCH, J. (2020). Habilidad de conciencia histórica temporal en estudiantes de formación inicial docente de Chile. *REIDICS*, n. 6, p. 24-42. 2020. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.06.24>
- DAWN SPRING. Gaming history: computer and video games as historical scholarship. *Rethinking History*, V. 19, N. 2, p. 207-221. 2015. <https://doi.org/10.1080/13642529.2014.973714>
- DE FRUTOS DE BLAS, J. I. **Juegos de simulación en el aula: una práctica educativa que fomenta el pensamiento histórico**. Tesis Doctoral. Málaga: Universidad de Málaga. 2016. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/12617>
- DEMANDT, A. **History That Never Happened: A Treatise on the Question. What Would Have Happened If...?** Jefferson: McFarland. 1993.
- DEWEY, J. **Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo**. Barcelona: Paidós. 1989.
- DUMAS, W. **Speculative Reconstruction of History: A New Perspective on an Old Idea**. *Social Education*, V. 33, n. 1, p. 54-55. 1969.
- FERGUSON, N. Historia virtual: hacia una teoría caótica del pasado. En N. Ferguson (Dir.): *Historia virtual ¿Qué hubiera pasado si...?* (p. 11-86). Madrid: Taurus. 1998.
- Gardner, H. **Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad**. Buenos Aires: Paidós. 1997.
- GINI-NEWMAN, G. **Counterfactual History: Good Teaching Bad History? Part I. Rapport**. *Journal of the Ontario History and Social Science Teachers' Association*, N. 16. 2003
- GINI-NEWMAN, G. **Counterfactual History: Good Teaching Bad History? Part II. Rapport**. *Journal of the Ontario History and Social Science Teachers' Association*, N. 17. 2004.
- GÓMEZ, C. J.; ORTUÑO, J. & MOLINA, S. **Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI**. *Revista Tempo e Argumento, Florianópolis*, V. 6, n.11, p. 5-27. 2014.

GÓMEZ RODRÍGUEZ, A. E. Modernidad, postmodernidad y enseñanza de la Historia en la escuela obligatoria. **Historiar: Revista trimestral de historia**, n. 4, p. 162-177. 2000.

GÓMEZ RODRÍGUEZ, A. E. y GARCÍA RUIZ, C. R. Ensino de História no contexto da Educação Cidadã: ontrovérsias e resistências na formação inicial de professores em Malaga. Espanha. En S. Guimaraes (Ed.). **Ensino de história e cidadania** (p. 237-250). Campinas (Brasil): Papirus. 2016.

GONZÁLEZ MONFORT, N.; PAGÈS J. y SANTISTEBAN, A. ¿Cómo evaluar el pensamiento histórico del alumnado? En P. Miralles; S. Molina; A. Santisteban (eds.). **La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales**, (p. 221-231). Murcia: Universidad de Murcia. 2011.

HAYDN, T., ARTHUR, J. & HUNT, M. **Learning to Teach History in the secondary School. A Companion to School Experience**. London and New York: Routledge. 1997.

HENRÍQUEZ, R. y PAGÈS, J. La investigación en Didáctica de la Historia. **Educación XX1**, n. 7, p. 63-83. 2004.

HVOLBEK, R. H. History and Humanities: Teaching as Destructive of Certainty. En R. Blackey (Ed.). **History Anew. Innovations in the teaching history today**. California: The University Press California State University, Long Beach. 1993.

JENKINS, K. **Repensar la historia**. Madrid: Siglo XXI. 2009.

LIEBERMAN, N. **Playfulness and Creativity: Some Developmental And Situational Aspects**. New York: Americal Educational Research Association Convention. Consulta ren <https://eric.ed.gov/?id=ED050368> 1971.

McCALL, J. **Teaching History with digital historical games: an introduction to the field and best practices**. *Simulation & Gaming*, V. 47, N. 4, p. 517-542. 2016. <https://doi.org/10.1177/1046878116646693>

METZGER, S. A. & PAXTON, R. J. Gaming History: A Framework for What Video Games Teach About the Past. **Theory & Research in Social Education**, V. 44, N. 4, p. 532-564. 2016. <https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1208596>

- MURCIA, A. **El sentido de un comienzo: Pensamiento contrafactual, ucronía e imaginación histórica**. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Carlos III. 2014.
- PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. En T. García Santa María (Ed.). **Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué**, (pp. 187-207). Sevilla: Díada. 1999.
- PAGÈS J. ¿Hacia dónde va la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales? Apuntes para la comprensión de un debate. **Éndoxa**, n. 14, p. 261-288. 2001.
- PAGÈS, J. Ciudadanía y enseñanza de la Historia. **Reseñas de Enseñanza de la Historia**, n. 1, p. 11-42. 2003.
- PAGÈS, J. Tiempos de cambios... ¿Cambios de tiempos? Sugerencias para la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico a inicios del siglo XXI. En F. Ferraz (org.). **Reflexões sobre espaço-tempo. Coleção Textos de Graduação**, n. 3, p. 35-53. 2004.
- PAGÈS, J. La comparación en la enseñanza de la Historia. **Clío & Asociados. La Historia Enseñada**, N. 9/10, p. 17-35. 2005-2006.
- PAGÈS, J. La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la Historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. En R. M. Ávila; R. López Atxurra y E. Fernández de Larrea (eds.). **Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización** (p. 205-215). Bilbao: AUPDCS. 2007.
- PAGÈS, J. El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. **Reseñas de Enseñanza de la Historia**, n. 7, p. 69-91. 2009.
- PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. La enseñanza y el aprendizaje del Tiempo Histórico en la Educación Primaria. **Cad. Cedex, Campinas**, V. 30, n. 82, p. 281-309. 2010.
- PAGÈS, J. y SANT, E. Las mujeres en la enseñanza de la Historia: ¿hasta cuándo serán invisibles? **Cad. Pesq. Cdhis, Uberlândia**, V.25, n.1, p. 91-117. 2012.

PAGÈS, J. y VILLALÓN, G. Los niños y las niñas en la Historia y en los textos históricos escolares. **Analecta Calasanciana**, n. 109, p. 29-66. 2013.

PAGÈS, J. Conciencia y tiempo histórico. **Perspectiva Escolar**, Monografías n. 1, p. 36-41. 2014.

PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. La enseñanza de la historia. **Historia y Memoria**, n. 17, p. 11-16. 2018. <https://doi.org/10.19053/20275137.n17.2018.8283>

PAGÈS, J. Enseñar historia, educar la temporalidad, formar para el futuro. **El Futuro del Pasado**, n. 10, p. 19-56. 2019. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.001>

PELEGRÍN, J. La historia alternativa como herramienta didáctica: una revisión historiográfica. **Clío: History and History Teaching**, n. 36, 2010. Accesible en: <http://clio.rediris.es>

SÁIZ, J. Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizaje de los estudiantes. **Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales**, n. 27, p. 43-66. 2013.

TOWNSON, N. **Historia virtual de España (1870-2004). ¿Qué hubiera pasado si...?** Madrid: Taurus. 2004.

TREVOR-ROPER, H. History and Imagination. H. Lloyd-Jones, V. Pearl, & B. Worden (Eds.). **History and Imagination. Essays in honour of H. R. Trevor-Roper** (p. 356-369). Londres: Duckworth. 1981.

## Transcripciones (De Frutos, 2016)

[1] Juego de Simulación del Siglo XV. Transcripciones de la grabación del día 25/10/2013. Cuentacuentos del Siglo XV y debate (minuto 8:21).

[2] Juego de Simulación del Siglo XV. Transcripciones de la grabación del día 25/10/2013. Cuentacuentos del Siglo XV y debate (minutos 7:28, 15:10, 16:05, 23:09 y 27:24).

[3] Juego de Simulación del Siglo XV. Transcripciones de la grabación del día 25/10/2013. Narración y debate, número de pregunta (minuto): 2 (8:59), 6 (12:47), 10 (14:48) y 4 (9:59).

- [4] Material adicional Observador externo septiembre-octubre de 2013. Actas AA 25/10/2013.
- [5] Juego de Simulación del Siglo XV. Transcripciones de la grabación del día 25/10/2013. Cuentacuentos del Siglo XV y debate (minuto 16:05).
- [6] Juego de Simulación del Siglo XV. Transcripciones de la grabación del día 25/10/2013. Cuentacuentos del Siglo XV y debate (minuto 18:42).
- [7] Juego de Simulación del Siglo XV. Transcripciones de la grabación del día 25/10/2013. Cuentacuentos del Siglo XV y debate (minuto 25:43).
- [8] Juego de Simulación de la Guerra Fría. Cuestionario Likert, material adicional. Pregunta 15 *¿Crees que es una tontería estudiar una situación que no sucedió?* Páginas 1216-1218.
- [9] Juego de Simulación de la Guerra Fría. Cuestionario final, material adicional. Pregunta 6 *¿Crees que tiene sentido estudiar Historia a partir de situaciones que pudieron haber sucedido y nunca sucedieron? ¿Por qué?* Páginas 1179-1213.
- [10] Juego de Simulación de la Guerra Fría. Cuestionario final, material adicional. Pregunta 6 *¿Crees que tiene sentido estudiar Historia a partir de situaciones que pudieron haber sucedido y nunca sucedieron? ¿Por qué?* Páginas 1179-1213.
- [11] Juego de Simulación de la Guerra Fría. Transcripciones de la grabación del 6/6/2014. Cámara móvil 00102 (minuto 1:55).
- [12] Juego de Simulación de la Guerra Fría. Transcripciones de la grabación del 6/6/2014. Cámara móvil 00106 (minuto 2:16).
- [13] Juego de Simulación de la Guerra Fría. Cuestionario final, material adicional 22, pregunta 6, página 1213.
- [14] Juego de simulación del Siglo XV. Cuestionario de evaluación, material adicional.
- [15] Juego de Simulación del Siglo XV. Cuestionario de evaluación, material adicional. Pregunta 5 *¿Por qué? (¿Crees que la dinámica utilizada en clase puede ayudar a comprender mucho mejor la Historia?)* Página 184.

[16] Juego de Simulación del Siglo XV. Cuestionario de evaluación, material adicional. Pregunta 5 *¿Por qué? (¿Crees que la dinámica utilizada en clase puede ayudar a comprender mucho mejor la Historia?)* Páginas 172, 173, 175, 176, 177, 181, 182, 190 y 195.

[17] Juego de Simulación de la Guerra Fría. Transcripciones de la grabación del 6/6/2014. Cámara móvil 00100 (minuto 3:20).

[18]: Anexos. 8.8. Los relatos del curso. 8.8.1. Los relatos del alumnado. Relato número 4, página 378.

## **Por una historia de todas las personas. Respuestas epistemológicas a los retos de la historiografía y de la historia escolar**

*Mariona Massip Sabater*<sup>1</sup>

### **1. Introducción**

Siempre habrá un profesor de historia que desvele a una nueva generación la conciencia de lo que es justo y lo que es injusto, y que le transmita el bagaje de todas estas aspiraciones de justicia, de paz y de vida que hemos heredado de quienes lucharon antes y que tenemos el compromiso de transmitir a quienes nos sigan, para poder enfrentar nuestra propia muerte con la conciencia de haber sido un eslabón de una cadena que conduce hacia un futuro mejor. (FONTANA, 2016, p. 8)

Josep Fontana, historiador marxista recientemente traspasado, consideraba que

el mayor de los desafíos que se ha planteado la historia es el de superar el viejo esquema tradicional que explicaba una fábula de progreso universal en términos eurocéntricos y que tenía como protagonistas esenciales a los grupos dominantes, políticos y económicos, de las sociedades desarrolladas” (2013, p.166).

Y no lo entendía como un reto sólo historiográfico, sino también educativo. Fontana ha sido uno de los pocos historiadores que se ha preocupado por la enseñanza de la historia (PAGÈS, en prensa), consciente del papel que se ha otorgado tradicionalmente a la historia escolar: la

---

<sup>1</sup> Miembro de GREDICS (Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials). Becaria PIF y profesora de la UAB.

difusión de una visión concreta de la historia nacional al conjunto de la población para la aceptación del *status quo* (FONTANA, 2013).

La articulación de los saberes históricos escolares al servicio de la nación ha sido ampliamente señalada y estudiada (DE COCK y PICARD, 2009; FERRO, 1981; LÓPEZ, 2015; PAGÈS, 2004; PAGÈS y SANT, 2015; RINA y DE LA MONTAÑA, 2019; TUTIAUX-GUILLON, 2018). Se vincula a la pervivencia de valores liberales, androcéntricos y eurocéntricos que perpetúan relaciones de opresión y de fascismo social (SANTOS y AGUILÓ, 2019). Una de sus consecuencias más marcadas, y también ampliamente estudiadas, es la exclusión de la mayoría de la sociedad del relato lineal y nacional construido: la exclusión de personas y grupos como protagonistas y agentes históricos, la exclusión de sus espacios y vidas, y la exclusión de sus perspectivas (MASSIP, en curso). Para Santos (2019, p.53), esta invisibilización de personas y formas de vida social responde a estrategias de dominación y opresión a través de una maquinaria de *producción de la inexistencia*.

Desde la investigación en didáctica de las ciencias sociales y en educación histórica se trabaja desde hace años para entender y revertir las exclusiones sociales de los contenidos de la historia escolar. En artículos recientes hemos repasado diferentes líneas de investigación que abordan el papel de las personas en dichos contenidos: las presencias y las ausencias, la agencia histórica y la empatía histórica como elementos del pensamiento histórico o la ciudadanía global, entre otras (MASSIP, CASTELLVÍ y PAGÈS, 2020). Según Villalón y Pagès (2013, p.121),

La enseñanza de la historia ha incorporado aspectos tan importantes como la conciencia histórica, la temporalidad, la memoria histórica, el patrimonio... Sin embargo, se ha dejado de lado el debate sobre los protagonistas más allá del debate relacionado con las historias nacionales o con los grupos de presión que, en algunos países, tienen poder para incluir su presencia en los currículos.

Matozzi (2015) considera que, incluso en los casos en los que se han incorporado sujetos, espacios y temáticas diferentes a las de la historia escolar tradicional en los manuales, se han introducido como elementos

secundarios supeditados al relato geopolítico y los protagonistas dirigentes. La exclusión de personas y grupos de la historia escolar es, aún, una cuestión no resuelta (JARA y SANTISTEBAN, 2018).

Que las personas no sean el centro de los contenidos de las ciencias sociales escolares y que aquellas que los protagonizan pertenezcan a una minoría elitista es un problema educativo importante, y pienso que lo es por cuatro grandes motivos. En primer lugar, (1) porque unos conocimientos sociales que no tengan en cuenta todo el conjunto de la población son unos conocimientos incompletos. Si los contenidos sociales que se enseñan y se aprenden en las aulas son parciales, se incumple la finalidad básica del aprendizaje de las ciencias sociales: entender el mundo para poder participar socialmente en él (PAGÈS y SANTISTEBAN, 2011).

En segundo lugar, (2) porque desde las disciplinas científicosociales de referencia sí ha habido avances importantes en cuanto a la centralidad de las personas en el conocimiento social –como objeto y como sujetos– y en entender todo el conjunto de la sociedad como agentes sociales e históricos. Desde la antropología o desde la sociología, ciencias que han estudiado las dinámicas de cambio y continuidad sociales y han desarrollado ampliamente el concepto de agencia, se considera que todas las personas son agentes sociales. Desde la historiografía hace décadas que se ha abandonado la idea de la agencia histórica como exclusiva de grupos sociales privilegiados. Aun así, estos avances no han trascendido de manera remarcable en los contenidos escolares (VILLALÓN y PAGÈS, 2013). Nos encontramos frente a una situación de descoordinación del conocimiento científico con el conocimiento escolar, que hace que este último no esté actualizado científicamente.

El tercer lugar, (3), porque unos contenidos sociales excluyentes se convierten en mecanismos de reproducción de desigualdades y opresiones. Seixas (2012) identifica la limitación de los protagonistas agénticos a les élites políticas y nacionales con la pedagogía histórica de la submisión. En aqueste caso, la educación no cumple con la tarea emancipatoria, de denuncia y transformación de desigualdades propias de

los paradigmas sociocríticos (FREIRE, 1970; HOOKS, 1994; 2003). Finalmente, (4) porque los contenidos sociales excluyentes no dan respuesta a las necesidades del alumnado. Partimos de la necesidad de reconocer la pluralidad (TUTIXU-GUILLON, 2018). La falta de representación y de identificación con los contenidos y las personas que los protagonizan, la falta de relación de los aprendizajes con la propia vida, se ha relacionado con la desvinculación motivacional y con el abandono escolar prematuro de parte del alumnado.

Joan Pagès tenía una sensibilidad especial en relación a este reto educativo. Dedicó gran parte de su carrera investigadora a abordar las ausencias y las invisibilidades para poder revertirlas. Tenía también una preocupación especial por la formación del profesorado, consciente que la práctica sólo cambia cuando hay una maestra o un maestro dispuesto a cambiarla. Coincidiría con Kitson, Steward y Husbands (2015, p.49) al considerar que “el principal recurso para el aprendizaje, el recurso del que depende todo lo demás, es el profesorado”. Por esto entendía que gran parte de la solución a estas exclusiones curriculares pasaba por la formación del profesorado. Defendía que la reflexión sobre el perfil profesional y formación del profesorado tendría que estar estructurada sobre cuatro grandes ámbitos: el conocimiento epistemológico, el conocimiento curricular, el conocimiento metodológico y el conocimiento práctico. Sobre el conocimiento epistemológico, sostenía lo siguiente:

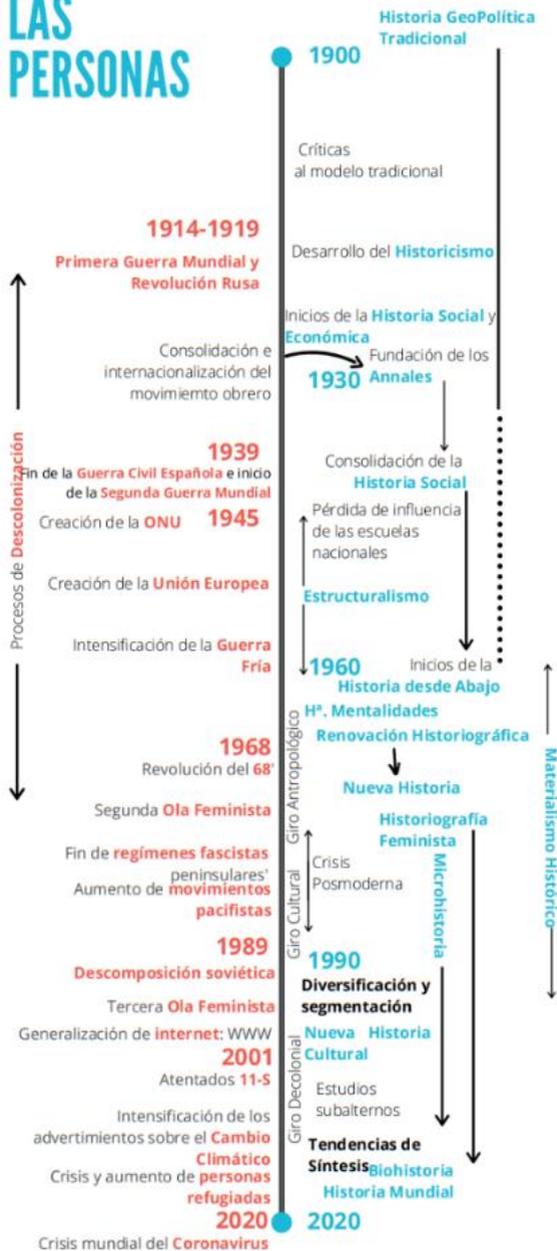
La necesidad de conocer la naturaleza del conocimiento social, geográfico e histórico y de su construcción se revela cada vez más como un conocimiento mucho más importante para el profesorado que el aprendizaje de conocimientos factuales. Su formación ha de permitirle analizar y valorar la naturaleza y la adscripción paradigmática de los conocimientos curriculares y construir conocimientos escolares que se adecuen simultáneamente a los problemas sociales, a la ciencia y a quienes vayan a aprenderlos. La epistemología junto a la sociología debería construir uno de los soportes básicos de la formación del profesorado porque en la práctica de enseñanza deberá tomar decisiones sobre los contenidos que merecen la pena ser enseñados y sobre su valor educativo. (PAGÈS, 2018, p.12).

Este capítulo se centra en dicho planteamiento: la necesidad de la formación epistemológica para la toma de decisiones del profesorado sobre el conocimiento escolar. En este caso me focalizo en el conocimiento histórico escolar y, por tanto, la reflexión epistemológica se desarrolla sobre el campo de la historiografía. Hemos abordado la relación entre la historia académica y la historia escolar en diversas ocasiones (MASSIP, CASTELLVÍ y PAGÈS, 2020; PAGÈS, 2018; SANTISTEBAN y PAGÈS, 2016). No es el objeto del presente artículo volver a abordar esta relación. Parto de las premisas que el conocimiento escolar debería de estar actualizado científicamente, por un lado, y que para afrontar el reto de la exclusión curricular de las personas en la historia escolar es importante tener un conocimiento amplio de la evolución epistemológica de la historiografía en cuanto a su relación con las personas: como objeto de la investigación histórica, como sujetos, y como motor para transformar los paradigmas y las consideraciones sobre qué es la historia y cuál es su función social.

Las páginas que siguen abordan la evolución de la historiografía occidental a lo largo de los siglos XX y principios del XXI en búsqueda de los avances que se hayan encaminado al horizonte de poder escribir una historia de (todas) las personas. Pretendo con ellas favorecer la formación epistemológica del profesorado que defendía Pagès (2018), con el objetivo que estos conocimientos y perspectivas puedan ayudar a la toma de decisiones a la hora de seleccionar los saberes que tienen que configurar los contenidos escolares, y así, tal vez, avanzar por superar el reto de erradicar las exclusiones sociales de la historia escolar. El reto de entender que es de personas, de lo que estamos hablando; que son las personas las que han tejido la historia que se ha vivido y el presente que estamos viviendo; y que somos las personas quienes construimos cada día, con nuestras vidas y decisiones y acciones, la realidad que es - y que podría ser otra-, y el futuro que será.

# HACIA UNA HISTORIA DE LAS PERSONAS

Evolución de la historiografía occidental durante los siglos XX y XXI



## 2. La evolución de la historiografía occidental en el siglo XX

¿Quién construyó Tebas, la de las Siete Puertas?  
En los libros figuran sólo los nombres de reyes.  
¿Acaso arrastraron ellos bloques de piedra?  
(...)Felipe II lloró al saber su flota hundida. ¿Nadie lloró más que él?  
Federico de Prusia ganó la guerra de los Treinta Años. ¿Quién ganó también?  
Un triunfo en cada página. ¿Quién preparaba los festines?  
Un gran hombre cada diez años. ¿Quién pagaba los gastos?  
A tantas historias, tantas preguntas.

Bertolt Brecht, Preguntas de un obrero que lee

A inicios de siglo XX se hace manifiesto el agotamiento de los grandes esquemas historiográficos occidentales del nacionalismo romántico y el positivismo, que habían ubicado los estados, las dinámicas geopolíticas y sus dirigentes como principales objetos -y sujetos- de la investigación y el conocimiento históricos (AURELL y BURKE, 2013a; FONTANA, 2013; HERNÁNDEZ, 2004). Aunque las escuelas historiográficas nacionales evolucionan de maneras particulares y diferenciadas, a lo largo del siglo se van desarrollando a Europa tendencias cada vez más generales e influyentes entre ellas (AURELL y BURKE, 2013a; HERNÁNDEZ, 2004) y que nos permiten clasificar la evolución historiográfica del siglo XX en etapas que generan un consenso remarcable. No será lineal ni homogénea, ni serán comentadas en este caso las tendencias que no llegaron a consolidarse o a influir de manera trascendente. Esta retrospectiva pretende proyectar la evolución de la historiografía occidental del s.XX a grandes rasgos.

Las transformaciones sociopolíticas de inicios del siglo XX ayudaron a evidenciar que la historia que se investigaba y escribía no permitía entender la sociedad del momento, algo que sí que permitían otras ciencias sociales como la sociología. La inquietud no era nueva; a principios de siglo ya algunas personas, como De Unamuno (1905), recelaban de la historia oficial por ser la superficie de algo “más profundo, silencioso y oculto” que

entendía como la sustancia del progreso, como la tradición eterna, a la que refería cómo intrahistoria.

Sobre el silencio agosto, [...] se apoya y vive el sonido, sobre la inmensa humanidad silenciosa se levantan los que meten bulla en la Historia. Esa vida intrahistórica, silenciosa y continua como el fondo mismo del mar, es la sustancia del progreso, la verdadera tradición, la tradición eterna, no la tradición mentida que se suele ir a buscar en el pasado enterrado en libros y papeles y monumentos y piedras.

Desde el otro lado del océano, también el historiador estadounidense J. Franklin Jameson pedía en 1912 pensar en la Historia “como la legítima herencia de millones de seres humanos” (en GULDI y ARMITAGE, 2016, p.226). Si bien a inicios de siglo la inquietud por el cambio era presente, todavía no quedaba articulada con escuelas consolidadas ni producción historiográfica influyente. Este escenario cambió a partir de la corriente del historicismo desarrollado en el periodo de entreguerras, desde el que muchos historiadores empezaron a oponerse al positivismo, preguntándose cuál era en realidad el sujeto de la historia (FONTANA, 2013). También se cuestionaban ideas como las del progreso y la objetividad, algo que generó mucha polémica a lo largo de varias décadas en los entornos académicos, y que fue ganando consideración hasta convertirse en un punto de encuentro y acuerdo a finales de siglo.

Por otro lado, la emergencia otras ciencias sociales como la sociología hizo que los historiadores tomaran “mayor conciencia de la conveniencia de abrir su objeto de estudio a todas las manifestaciones de la vida de una sociedad continuo dinamismo” (AURELL y BURKE, 2013a p.238). Las historias social y económica se desarrollaron en diferentes escuelas como respuesta a la insatisfacción con el modelo de historia “limitado a la actividad política y (...) a la actuación de las minorías dirigentes” (FONTANA, 2013, p.27), a las inquietudes ontológicas sobre el conocimiento y los métodos de la ciencia histórica, a la integración interdisciplinaria otras ciencias sociales y a unas realidades sociales y políticas convulsas y dinámicas. De manera paralela, entre los años 30 y

40' hubo sobre todo en Inglaterra algunos intentos de proyectar visiones globales que aspiraban a una Historia Universal a partir de regulaciones cíclicas de las civilizaciones, aunque no tuvieron continuidad relevante y se proyectaban desde un claro eurocentrismo (MASSIP, en curso).

El desarrollo y consolidación de una historia donde se priorizan los fenómenos sociales por encima de los políticos y biográficos –siendo biografías de personas pertenecientes a las élites políticas y sociales- (AURELL y BURKE, 2013a) es fundamental en la construcción de un conocimiento histórico centrado en las personas; la influencia generada por la revista de los *Annales de histoire économique et social* es una de sus claves. Según Fontana (2013), Febvre y Bloch, sus fundadores y primeros directores, impulsaron la revista por la preocupación por establecer unos cimientos que permitieran escribir una historia que ayudara a entender los problemas de los hombres de su tiempo (p.31). Lo hicieron con los principios de potenciar el campo de la historia económica y social, de abrirse a las otras ciencias sociales y de romper los compartimentos especializados de los historiadores que trabajaban en periodos o temáticos concretos.

Fontana (2013) entiende que las propuestas de los Annales se oponían a la historia política y la tradición de la erudición estéril y se estructuraban sobre tres principios: 1) la definición de la historia como conocimiento científicamente elaborado –y la consecuente preocupación por el método; 2) un tipo de historia que relacione los diferentes aspectos de la vida de las personas, y 3) la afirmación de la necesidad de relacionar la historia con las ciencias sociales próximas. Para Aurell y Burke (2013a), los principios básicos de los Annales eran: 1) una historia socioeconómica en vez de política; 2) una exposición analítica a partir de problemas concretos en vez de una estructura narrativa; 3) una aspiración a la Historia Total, que implica una ampliación temática y disciplinar y requiere transdisciplinariedad con las diferentes ciencias sociales, sobre todo la geografía, la sociología y la antropología.

La influencia que la escuela de los Annales generó en la historiografía occidental es indudable y genera consenso científico, aunque hay opiniones dispares sobre el marco temporal de dicha influencia. Para Aurell i Burke (2013a), el impacto de los Annales abarca de los años 30' a los 80'. Fontana (2013), en cambio, destaca que su influencia comenzó después de la Segunda Guerra Mundial con la proyección que le dio Febvre. Iggers (1998) enfatiza el conflicto permanente que generaban los historiadores que seguían estas tendencias con aquellos que defendían la historiografía política tradicional. También Hernández (2004) considera que, a pesar de los Annales, no fue hasta la segunda mitad del siglo XX que se dio una innovación total de la historiografía.

En todo caso, hay consenso en considerar el espíritu de los Annales como clave y esencial en la renovación historiográfica del siglo XX, que reorientó objeto y los sujetos de la Historia de la política a las sociedades, no sólo en Europa sino también en América Latina (SOZA, 2013.) Es fundamental en la proyección de la Historia centrada en las personas, en tanto que rechazó la centralidad política de la historia y empezó a preguntarse por los problemas de las personas y por todos los aspectos que implican la vida humana –empezando por los ámbitos social y económico, pero con pretensión de totalidad. Y con una actitud visceral y entusiasta que invitaba a los historiadores a ser el “ogre de la leyenda: allí on faci olor carn humana sap que és on es troba la seva presa<sup>2</sup>” (BLOCH, 1944).

La evolución de los planteamientos de los Annales se interpreta desde la sucesión de tres generaciones diferentes, que permiten ilustrar el desarrollo general de la historiografía occidental. Una primera generación a cargo de Block y Febvre marcada por la oposición a la historia tradicional y la defensa de nuevas maneras de hacer y entender el trabajo de los historiadores. Una segunda generación que, con Braudel como referente, se caracteriza por el estructuralismo. Una tercera generación que se abre a la Nueva Historia y se adentra en las mentalidades y las vidas cotidianas

---

<sup>2</sup> El ogro de la leyenda: allí donde encuentra carne humana, sabe que es donde está su presa. *Tradução nossa*

y privadas con referentes como Le Goff o Duby. Esta evolución se desarrolla de manera similar en el resto de las ciencias sociales, y tiene que entenderse en su contexto histórico. Los años posteriores a la finalización de la II Guerra Mundial estuvieron marcados, entre otros, por una polarización política importante que influyó en la creación de nuevos paradigmas en todas las ciencias sociales, dado que estas “corrían como nunca el peligro de la manipulación y de quedar supeditadas a objetivos extracientíficos” (AURELL y BURKE, 2013a, p.259).

Los planteamientos estructuralistas se aplicaron a todas las ciencias sociales, en la búsqueda de grandes estructuras interpretativas. Las corrientes deterministas arraigaron con fuerza, así como una historia básicamente cuantitativa y estadística muy ligada a la economía y a la demografía, con aplicación de ideas maltusianas y el desarrollo de los modelos ecológico-demográficos, cliométricos y marxistas. Una de las mayores críticas que se hace al estructuralismo es precisamente este determinismo, que deja a las personas “aprisionadas en su contexto físico y su estructura mental” (AURELL y BURKE, 2013a, p.261). Para algunos, este estudio de la “sociedad sin rostro humano” (BURKE, 1996, p.36) supone una deshumanización no solo en sus planteamientos sino también en su lenguaje “esquemático, jergal y cuantitativo que (...) habría ahogado al lenguaje humano” (AURELL y BURKE, 2013a, p.262-263).

Durante los años 70' conviven algunas tendencias que nos interesan especialmente para la construcción de esta historia de todas las personas: por un lado, el materialismo histórico; por otro, el desarrollo de la Nueva Historia. La aplicación del marxismo a la historiografía tuvo una gran influencia a Europa también en los países no comunistas, más allá de su máxima expresión en la Inglaterra dedicada al estudio de la época industrial. En los historiadores de diferentes países europeos arraigó como una nueva manera de hacer y entender la historia. Por un lado, desde los métodos hermenéuticos y analíticos en la reivindicación de la historia como ciencia rigurosa. En palabras de Vilar: “No és una ciència freda el

que volem, però és una ciència al cap i a la fi<sup>3</sup>” (FONTANA, 2018, p.31). Por otra, incorporando ideas como la importancia de los fenómenos económicos por encima de otros, la lucha de clases, conceptos como los de hegemonía o clase dominante o las proyecciones hacia delante (IGGERS, 1998). Incluso en países como España, que se había mantenido alejada de las corrientes más europeas durante los años del Franquismo, el materialismo histórico tuvo gran repercusión.

Hay quien considera que el materialismo histórico pretendió dar una explicación cerrada y totalizante del mundo (AURELL y BURKE, 2013<sup>a</sup>, p.280), y se concibe como una tendencia estructuralista. Aun así, hacia los años 70’ perdió esta rigidez:

Se impuso el reconocimiento de que no hay un aspecto determinante o hegemónico en el devenir histórico (lo geográfico, lo económico, lo social, lo demográfico) sino un flujo recíproco extraordinariamente complejo entre todos ellos. La población, el clima, la economía, la estructura social constituirían un término de la ecuación, pero los valores, la memoria, la tradición, las ideas, la política, las costumbres y la cultura formarían parte del otro término, no menos importante. Se buscó también un reencuentro con la libertad perdida entre las estructuras y las rígidas clases sociales. Se empezó a reflexionar sobre la voluntad del grupo, del individuo, que pasaron a ser agentes causales de las mutaciones históricas tan importantes como las figuras impersonales de la producción material o el crecimiento demográfico. (AURELL y BURKE, 2013a, p.280-281).

Hay cuatro aportaciones del materialismo histórico que considero fundamentales para la proyección de esta historia de todas las personas. En primer lugar, (1) la ubicación ideológica de la investigación histórica. Con el rechazo a una ciencia ascética y neutral (IGGERS, 1998), se señala la historia oficial como un instrumento ideológico para justificar el poder de las élites y perpetuar el status quo. Algo que Fontana (2018) entiende como una colonización intelectual desde el poder. Esto permite cuestionar y repensar la historia escrita hasta el momento, pero también entender la

---

<sup>3</sup> No es una ciencia fría lo que queremos, pero es una ciencia al fin y al cabo. *Tradução nossa*

escritura de la historia como una responsabilidad social. Se utilizan expresiones como “rescatar del olvido” (IZARD, 1994), “devolver la presencia” (PEREZ DE LA RIVA, 1976) o “recuperar un pasado robado” (GARCÍA, IZARD y LAVIÑA, 1994, p.72), entre otras. El trabajo de historiar empieza a entenderse como un arma (PRIETO, 1976) para combatir injusticias, desigualdades y exclusiones sociales.

En segundo lugar, (2) la voluntad de difundir el conocimiento histórico entendiéndolo como una herramienta de apoderamiento social y personal. Se cuestiona la historia erudita que se escribe solo para los integrantes de las esferas académicas y se introducen formatos y lenguajes más simples y comprensibles para democratizar el conocimiento histórico. En tercer lugar, (3) la introducción y la importancia del concepto de agencia aplicado a la participación activa de los colectivos subalternos. Esto permite dejar de lado las visiones que separan los individuos activos de los pasivos en la comprensión del cambio histórico y dar valor a las resistencias, las organizaciones y los movimientos populares. Finalmente, (4) el interés por los grupos sociales no dirigentes, no solo como objeto de estudio sino como sujetos activos. Thompson, referente clave de los historiadores marxistas, escribía a *La formación histórica de la clase obrera*:

Me propongo rescatar al humilde tejedor de medias y calcetines, al jornalero luddita, al obrero de los más anticuados telares, al artesano utopista y hasta al frustrado seguidor de Johanna Southcott (...) Sus aspiraciones fueron válidas a la luz de la propia experiencia. Realmente, cayeron víctimas de la historia, pero, ya condenados en vida, aún permanecen como víctimas. (THOMPSON, 1963, en AURELL Y BURKE, 2013a, p.281).

Thompson es considerado el iniciador de *La Historia desde Abajo*, que buscaba “rescatar las experiencias pasadas de la mayoría del olvido total por parte de los historiadores” (SHARPE, 1996, p.41), de “personas cuya existencia tan a menudo se ignora” (SHARPE, 1996, p.40). La historia desde abajo quería ir algo más allá de introducir como agentes históricos a aquellos a quien se consideraba la gente corriente: buscaba, además,

narrar la historia desde el punto de vista de las clases obreras, populares y subversivas.

En el caso de la Nueva Historia, Aurell y Burke (2013a) enfatizan que desde diferentes ámbitos de las ciencias sociales se manifiesta la necesidad de recuperar un lenguaje más narrativo y comprensible. Por otro lado, se va asentando una visión renovada de la historia que traslada el centro de atención de las élites a otros segmentos de la población. Estas visiones renovadas se irán articulando en diferentes escuelas y países en el que conocemos como Nueva Historia y que Burke (1996) caracteriza en 6 puntos (Tabla 1):

Diferencias entre la Historia Tradicional y la Nueva Historia (Burke, 1996)		
	Historia Tradicional	Nueva Historia
1: Objeto	Política	Cualquier actividad humana
2: Método	Narración de acontecimientos	Análisis de estructuras
3: Proyección	Desde arriba	Desde abajo
4: Fuentes	Documentos oficiales	Diversificación de fuentes
5: Causalidades	Simples	Multicausalidades, movimientos colectivos e individuales
6: Sub/Objectividad	Objectividad pretendida	Subjectividad confesa (y no por ello poco rigurosa)

Tabla 1. Visión de Burke sobre las diferencias entre la Historia Tradicional y la Nueva Historia. Elaboración propia, traducida del catalán del original (MASSIP, en curso) a partir de Burke (1996).

El éxito y seguimiento de la renovación de la Nueva Historia se ha interpretado como el “final de la supremacía de una visión lineal, progresiva, unidireccional y eurocéntrica de la historia” (AURELL y BURKE, 2013a, p.265), así como el punto de inicio de una apertura temática a esferas de la vida que se habían obviado hasta el momento. Así, la vida privada, la infancia, la familia, el ocio, el tiempo o la muerte pasaron a ser temas centrales en unos nuevos paradigmas historiográficos que se concretaron en el desarrollo de la Historia de las Mentalidades. Autores como Duby o Ariès se convirtieron en referentes de esta nueva tendencia que hablaba de simbologías e imaginarios colectivos.

Estas renovaciones confluyeron, entre los años 70' y 80', con planteamientos e ideologías posmodernas, y se inició un periodo considerado de crisis (AURELL y BURKE, 2013b). Se ha denominado giro

antropológico a la renovación de temáticas y metodologías en sintonía de la nueva antropología. La introducción de estudios etnográficos y la atención a rituales, imágenes y símbolos o la nueva reconceptualización del poder son algunos ejemplos de ello, así como la consideración de referentes teóricos procedentes del postestructuralismo y el deconstruccionismo, como Foucault o Derrida. Por otro lado, el giro lingüístico se entiende como la triple relación entre la historia, la lingüística y la antropología, que permitió recuperar el discurso narrativo –a la vez que hizo aflorar el relativismo (AURELL y BURKE, 2013b). Para Aurell y Burke (2013b, p.289), “el mayor activo que el posmodernismo aporta al historiador es que sus principios le sirven para corregir errores de visión”. Para Iggers (1998, p.104), en cambio, la posmodernidad “se pasó de la raya en el momento en que no sólo mostró lo difícil que es comprender la realidad con todas sus contradicciones, sino que además negó de forma radical la existencia de toda realidad”. También Fontana (2018) la interpreta negativamente:

L'efecte més negatiu del postmodernisme ha estat que la reducció del coneixement històric hagi conduït a deixar de banda els problemes reals dels homes i les dones que no formen part del grup de privilegiats que poden permetre's el luxe d'opinar que la història s'ha acabat<sup>4</sup> (p.48).

Varios autores hablan de crisis para referirse a la situación de la historiografía occidental entre los años 80' y 90' (IGGERS, 1998; AURELL y BURKE, 2013b; FONTANA, 2013). La desaparición de las escuelas nacionales en un proceso de globalización de la ciencia histórica, la pérdida de influencia de los referentes teóricos como el marxismo, el estructuralismo o la escuela de los Annales, y la falta de referentes alternativos son algunas de las causas que se atribuyen a esta crisis. Se dio un proceso de búsqueda de nuevas maneras de hacer y plantear el trabajo

---

<sup>4</sup> El efecto más negativo del posmodernismo ha sido que la reducción del conocimiento histórico haya conducido a dejar de lado los problemas reales de los hombres y las mujeres que no forman parte del grupo de privilegiados que pueden permitirse el lujo de opinar que la historia ha terminado *Tradução nossa*.

histórico, junto a un proceso de encontrar el espacio pertinente entre las ciencias sociales. En esta búsqueda, se iniciaron algunas tendencias que han tenido continuidad hasta la actualidad: la microhistoria, la nueva historia política, la historia social del lenguaje, la recuperación de temáticas que habían quedado marginadas, la recuperación del relato y el énfasis de los sujetos sobre los objetos, entre otros. La historia social y cultural se fusionaron en un único campo (AURELL y BURKE, 2013b), incorporando una visión amplia de la cultura que nos permite hablar de giro cultural y que marcará el desarrollo de la historiografía del último cuarto de siglo.

La voluntad de dejar atrás la historia política centrada en las élites para abordar la complejidad y la totalidad de la experiencia humana fue presente durante todo el siglo en muchos de los historiadores y tendencias que hemos comentado (y en algunas otras a las cuales no he podido dar cabida). Aun así, la pervivencia de la visión monolítica de la historia política y de los grandes personajes mitificados, provenientes de las minorías dirigentes, siguió presente a lo largo de las décadas no solo en los imaginarios sobre qué es y qué tiene que ser la historia sino en las cátedras, las obras publicadas, las tesis defendidas y las clases dadas. Es quizás a partir de los años 70' que podemos hablar de un cambio sustancial en estos planteamientos, al ganar terreno unas visiones renovadas que trasladan la centralidad de los sujetos de las élites a las colectividades.

Es sencillo vincular estos cambios al contexto sociopolítico, entendiéndolo en relación al movimiento del 68 o los movimientos sociales e intelectuales como el socialismo, el pacifismo o el feminismo. Pero si nos preguntamos por las personas, encontramos algo más: con la democratización educativa, muchas universidades empezaban a llenarse de estudiantes con perfiles que, hasta el momento, no habían llegado de manera masiva en los estudios superiores: chicas, mujeres, hijos e hijas de familias trabajadoras e inmigrantes que accedían a carreras como las de Historia, donde no se encontraban y donde empezaron a buscarse.

### 3. Evolución de la historiografía occidental en el siglo XXI

La historiografía de las dos últimas décadas se ha caracterizado, sobre todo, por una amplia diversificación de las temáticas y de los objetos de estudio de la investigación histórica, acompañada de una gran diversidad también metodológica, de fuentes, enfoques epistemológicos y horizontes teóricos y filosóficos. Para Aragón (2000, p.17) “la moderna historiografía prueba hasta qué punto puede historiarse todo: el cielo, el infierno, lo crudo, lo cocido, la locura, las representaciones de la felicidad”. Esta posibilidad de historiarlo todo en realidad se aleja de la idea de la Historia Total que había proyectado la Nueva Historia; más bien se basa en la idea que la realidad histórica es inabarcable, como lo es la misma realidad (AURELL y BURKE, 2013b).

Se abandona así la pretensión globalizadora para adentrarse en estudios más microscópicos, locales y temáticos, que serán de una gran importancia en la hora de proyectar una historia más humana que hable de todas las personas, pero que será vista por muchos como un retroceso en la tarea de la comprensión global de las experiencias y los procesos humanos (MASSIP, CASTELLVÍ y PAGÈS, 2020). A pesar de la heterogeneidad, de la “aparición y consolidación de direcciones historiográficas francamente diferentes entre sí” (HERNÁNDEZ, 2004, p.10), hemos caracterizado la evolución historiográfica de este siglo XXI de la siguiente manera (MASSIP, CASTELLVÍ y PAGÈS, 2020):

- I) La hegemonía de los planteamientos de la nueva historia cultural. El giro cultural de los años 80'-90' aporta una visión más antropológica de la cultura, más holística y sistémica (SUNY, 2002) y en la cual toman especial relevancia las dinámicas internas de poder (BUTLERr, 2001; FOUCAULT, 2008). Esto permite revitalizar temas políticos, diplomáticos y religiosos, renovando conceptos como el poder, la violencia, los símbolos, los mitos, los espacios públicos y privados, las élites o los actores sociales.
- II) El redescubrimiento de la narración para explicar la experiencia social. La narración, descartada en la reivindicación científica de las décadas anteriores, se entiende ahora como la manera en que los seres humanos entendemos y

explicamos el mundo (BALDÓ, 2009; Gould, en FONTANA 2018). Se enfatiza la función de los sujetos sobre los objetos, priorizando la descripción en el análisis y las personas a los contextos (AURELL y BURKE, 2013b). Con marcada influencia de Levi-Strauss, la narración se reivindica como un sistema de comunicación científica que sustituye una complejidad poco inteligible por una de más inteligible, convertida en un “paquete transmisible” que toma una forma “intrínsecamente democrática” (GULDI y ARMITAGE, 2016, p.108).

- III) El interés por temáticas obviadas anteriormente y que pretenden conectar la experiencia humana con la historia social: las emociones, las normas, los valores, las festividades, la cotidianidad, la sexualidad, la crianza, los cuerpos, las relaciones familiares, la alimentación, la lectura, el lenguaje, lo privado. La historia de la vida cotidiana o de la vida privada, inicialmente procedentes de los planteamientos de la historia desde abajo, toman nuevas dimensiones con la nueva concepción cultural y las influencias de la antropología y la psicología. En este sentido, la diversificación de fuentes a las cuales recorrer es de capital importancia, en lo que Plummer considera “expresiones de la vida [...] lanzadas al mundo a millones y que pueden ser de interés para cualquiera que se preocupe en buscarlas” (1989, en HERNÁNDEZ, 2004, p.27).
- IV) La democratización de la agencia histórica y social que, para Hernández (2004, P.139) “se impone hoy con fuerza, de manera masiva”. Lejos del historicismo que obviaba la agencia protagónica de personas que no formaran parte de las élites dirigentes –e incluso lejos de los primeros pasos de la historia social que entendía las masas populares desde la homogeneidad-, se reflexiona sobre la voluntad de los grupos y los individuos como agentes causales de los cambios históricos (AURELL y BURKE, 2013a). Si la historia desde abajo había “demostrado que los miembros de las clases inferiores fueron agentes cuyas acciones afectaron al mundo en el que vivieron” pero requería “salir del gueto y rebuscar la corriente principal de la historia” (SHARPE, 1996, p.56), parece que durante los últimos años esta visión ya se integra en la mayoría de las tendencias historiográficas. Los avances tanto de la microhistoria como de la microsociología (COLLINS, 1981) refuerzan la tesis que todas las personas generan influencia (MOSCOVICI, 1996); todas las personas somos agentes de cambio y continuidad. La vida y las vidas de todas ellas -o de todas nosotras- generan interés histórico de la mano del interés por temáticas y espacios más privados.
- V) El reconocimiento de la persona historiadora como sujeto que interpreta y crea símbolos y significados. La renuncia a la objetividad positivista y la reivindicación de las propias subjetividades, motivaciones y puntos de vista

toman importancia no solo en la elección de temáticas sino en la manera de abordarlas. El conocimiento histórico queda entonces como una construcción no solo social y cultural sino también personal, y puede ser discutido en función de quiénes son aquellos que han investigado, escrito y difundido el conocimiento histórico. Las críticas feministas y decoloniales a la historiografía se focalizan no solo en protagonistas, temáticas e ideologías de la historia estudiada, sino también en cómo estas responden a los intereses de los autores que han sido reconocidos en la historia intelectual (DE OLIVEIRA, 2018).

- VI) La influencia, por un lado, de la antropología, que es reconocida como la responsable de los cambios de mayor entidad y trascendencia de la historiografía durante la última década del s.XX (BARNARD, 2000). Por otro, de las teorías feministas y decoloniales, que no solo amplían protagonistas, temáticas y perspectivas, sino que insisten en la deconstrucción epistemológica, en repensar el tiempo histórico (ALDERETE, 2018) y en desaprender algunos de los conocimientos construidos hasta el momento. La influencia de las perspectivas feministas y decoloniales, que se proyectan de la periferia en el centro (AURELL y BURKE, 2013b), toman especial relevancia en el momento actual: frente a los retos globales de la crisis y el colapso socioambiental del sistema capitalista (LATOUCHE, 2015; TAIBO, 2011), pesa la necesidad de reaprender de las experiencias y los espacios oprimidos por el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado -articulados en un mismo sistema de opresiones (SANTOS, 2019) - en la investigación de maneras de vivir alternativas. La Historia, revestida de las tendencias antropológicas de las últimas décadas, puede entenderse como una fuente de futuros posibles en la medida en que recupera pasados y sociedades alternativas (GULDI y ARMITAGE, 2016)

Aurell y Burke entienden el desarrollo historiográfico de los últimos 30 años a partir de dos tendencias principales: la de la fragmentación y la de la síntesis. Ambas presentes a lo largo de estos años, pero con tendencia basculante: las globalizadoras han ganado peso en los últimos años como reacción a la fragmentación (AURELL y BURKE, 2013b) y a las preocupaciones sociales y científicas recientes relacionadas con el medio ambiente y el colapso socioeconómico de las sociedades capitalistas.

La evidente pluralidad historiográfica de los últimos años ha sido interpretada en varias ocasiones como negativa. Fontana la entiende desde

el desorden (2013, p.349); Hernández refiere a la “historia poliédrica” y al “triumfo de la pluralidad, tan evidente como desequilibrada” (2004, p.16). Burke se preguntaba a finales del siglo pasado si tendríamos que soportar mucho de tiempo esta situación de fragmentación o si existía alguna esperanza de síntesis (1996). Aun así, en trabajos posteriores Aurell, Balmaceda, Burke y Soza la entienden de manera más positiva, destacando la riqueza que aportan las historias alternativas y las múltiples perspectivas “de hombres y mujeres, desde abajo y desde arriba, desde el este y desde el oeste” (2013, p.449), aunque les preocupa que peligre la imagen general que pretendía proyectar la Historia Total. Según Hernández, la diversificación responde a las influencias de las diferentes ciencias sociales y sus metodologías propias, en lo que considera una transformación a la cual se ha llegado “por el sendero doble que alterna el discurrir entre la antropología y la sociología” (2004, p.30); para Aurell y Burke (2013a) surge de la combinación de la reacción postestructuralista a los grandes relatos y la hiperespecialización de las ciencias sociales y humanas.

### **3.1. Fragmentación de tendencias**

Dentro de la heterogeneidad, la mayor parte de las tendencias que surgen y se desarrollan en este contexto se relacionan con el giro cultural de finales de siglo XX. La ampliación del concepto de cultura, con influencia innegable de la antropología, permite reinterpretar conceptos como los de poder o espacio, fundamentales para el desarrollo de tendencias como la nueva historia cultural, la nueva historia política (que recupera, entre otras, el género biográfico), la historia de la religiosidad, la historia social del lenguaje, la historia de la vida cotidiana o la historia de las emociones (AURELL y BURKE, 2013b). Y muchas de ellas hacen aportes fundamentales en la proyección de una historia de todas las personas. En este caso refiero a tres de ellas, que me parecen las más relevantes: (1) la microhistoria, (2) la historia vivida o presente, y (3) la

historia de las mujeres y del género. Unas corrientes que se preguntan explícitamente por las personas, y que influirán en el desarrollo historiográfico más allá de los límites de la propia tendencia.

### **3.1.1 La microhistoria**

La microhistoria ha sido entendida como la concreción de los postulados de los giros lingüístico y cultural, y del renovado concepto de la cultura popular (AURELL y BURKE, 2013b). Se inició durante la década de los 70' con el trabajo clave de Ginsburg (1976), y ha tenido gran desarrollo durante la década de los 90' e inicios del siglo XXI. La microhistoria se basa en la reducción de escala de observación, en el análisis microscópico de un entorno social y en el estudio intensivo de material documental, con gran importancia de lo simbólico (LEVI, 1996). Se basa en la narración de hechos y protagonistas singulares con aspiraciones globalizadoras, puesto que pretende entender un contexto concreto a partir de experiencias singulares (AURELL y BURKE, 2013b; FONTANA, 2013).

La reducción de escala permite revelar factores anteriormente no observados (LEVI, 1996) así como entender las dinámicas reales de las relaciones sociales más allá de las estructuras rígidas de las clases sociales y sus espacios (HERNÁNDEZ, 2004). Según Levi (1996, p.121), permite una “descripción más realista del comportamiento humano (...) en un mundo que reconoce su relativa libertad más allá, aunque no al margen, de los sistemas prescriptivos y opresivamente normativos”. Sin renunciar a tener en cuenta la diferenciación social, busca hacer una lectura “lo más formal posible de las acciones, conductas, estructuras sociales, roles y relaciones” (p.135) para “descubrir las estructuras sociales de gran complejidad sin perder de vista (...) las personas y sus situaciones en la vida” (p.122). Se ha combinado con la nueva historia narrativa para usar el relato como el medio para mostrar ciertos aspectos de la sociedad, algo

que vemos claramente en trabajos como los de la historiadora Zemon-Davis, que toman a veces forma de historia novelada.

Los estudios microhistóricos han sido criticados en algunas ocasiones por la imposibilidad de diferenciar el importante del circunstancial (FONTANA, 2013). Para este autor, incluir los planteamientos y metodologías de la microhistoria es de gran utilidad, pero requiere no quedarse solo en estas. GULDI y ARMITAGE (2016) la critican por el cortoplacismo si no se proyecta a la globalidad: “La microhistoria que no reconecte con relatos de mayor alcance y no declare abiertamente qué pretende subvertir y qué aspira a sostener puede ser mera afición de anticuario” (2016, p.219).

Aun así, las aportaciones de esta corriente han estado fundamentales para entender las dinámicas reales de las relaciones sociales, para repensar los individuos y la comunidad, la agencia y la estructura, las vidas y las vivencias. La microhistoria ha generado gran influencia en la historiografía latinoamericana en el estudio de lo local y en la preocupación por las personas olvidadas por la historia oficial (SOZA, 2013). Sus aportaciones han estado fundamentales para aspirar a una abstracción que parta no de supuestos hipotéticos, sino de las experiencias humanas reales.

### **3.1.2. La historia vivida**

Con una clara influencia de la antropología -con métodos como la etnografía y la historia oral-, la historia vivida (ARÓSTEGUI, 2004) se proyecta como una de las corrientes historiográficas más nuevas e influyentes de las últimas décadas de la mano de conceptos como los de experiencia histórica o memoria. Con el culto a la memoria se recupera una visión sobre las finalidades de la historia que considera que “la misión de la historia consistiría siempre a iluminar la condición humana a partir de los testigos de la memoria” (HERNÁNDEZ, 2004, p.43), y que se integra como proceso fundamental en la construcción de la ciudadanía. Para

Hernández (2004, p.136-7), “el concepto de historia vivida [...] pugna para saltar en primero plano (...) como invitado principal a todo planteamiento en el cual la vida misma de los individuos, sean estos los que fueran, constituya el objeto general de estudio”.

La importancia de la historia oral en la historia vivida se vincula con la historia del presente reciente (AURELL y BURKE, 2013b; HERNÁNDEZ, 2004). No es casual que se desarrolle en un contexto histórico en el cual empiecen a quedar pocos testimonios vivos de acontecimientos como la Guerra Civil Española o la Segunda Guerra Mundial. La posibilidad de recuperar la voz de las mujeres que parieron a sus hijos en la Maternidad de Elna junto a la de la enfermera que estuvo a su cargo (MONTELLÀ, 2006) – o incluso las de las madres de los niños y niñas que murieron antes de que existiera dicha maternidad- es algo temporalmente efímero: cuando las personas mueren, hay vida, hay experiencias, hay historia, que se pierden por siempre jamás. Esta inquietud ha impulsado espacios y centros de investigación especializados en el almacenaje e interpretación de testimonios orales, así como una mayor preocupación por la vivencia histórica de procesos como los del exilio, la migración, la resistencia o la guerra.

De Baets (2009) entiende la proyección de la historia reciente desde la influencia de la declaración de los Derechos Humanos, de la cual se desprende un compromiso con las personas vivas. En este caso, la denuncia de las injusticias y desigualdades pasa por atender aquellas cuestiones en las cuales todavía sobreviven personas implicadas. La relación de la historia vivida y la experiencia de la lucha contra las injusticias sociales se hace especialmente manifiesta desde dos perspectivas: por un lado, porque permite hacer presente, reconocer la voz, de todas las personas, y democratiza los espacios de expresión. La posibilidad de explicar la propia experiencia como documento histórico es más democrática que la de estar presente en otras fuentes como títulos de propiedad, retratos y cuadros o inscripciones pétreas. Por otro lado, porque da espacio a temas más vinculados a la vida, que a menudo

permanecen ocultos, silenciados u oprimidos. Permite la recuperación experiencial de los sectores subalterizados y de las experiencias coetáneas que coexisten - y que rompen la falsa idea de la linealidad temporal e histórica (ALDERETE, 2018)

### 3.1.3. La historia de las mujeres

A finales del siglo XX, Scott se preguntaba: “De quién son los puntos de vista que sitúan a los hombres como principales agentes históricos?” (1996, p.72). Si nos preguntamos por las personas que han escrito y publicado obras históricas a lo largo del siglo XX la respuesta parece clara. La historia de las mujeres nace en clara confrontación con la historia que se había escrito hasta el momento - que había sido una historia masculina, aunque hubiera sido autoproclamada como universal. La historia social, el marxismo y las corrientes desde abajo habían cuestionado la atribución del sujeto productor (De Certeau, en SCOTT, 1996) a las minorías que configuraban las élites políticas y económicas y habían atribuido el rango de sujetos históricos a grupos como los campesinos, los trabajadores, los maestros o los esclavos. Pero continuaban obviando la mitad de la población: la femenina.

En 1977, en plena ola feminista, Bridenthal y Koonz publicaron *Becoming Visible*, en la cual denunciaban que se había obviado a las mujeres de la construcción -y de la contribución- histórica. Se inició aquí un periodo de la historia de las mujeres que confrontaba la historia masculina tradicional (*history*) con la femenina (*herstory*), reivindicando espacios propios y diferenciados. Aurell y Burke (2013b) entienden esta primera fase como la fase heroica, centra la en la investigación sobre heroínas y pioneras de la emancipación femenina y la lucha feminista. Estas contribuciones no solo “situaron a las mujeres en las organizaciones políticas y los puestos de trabajo”, sino que también “propusieron nuevos terrenos de acción, como la familia o los hogares, como temas dignos de estudio” (SCOTT, 1996, p.75).

Ya a inicios del siglo XXI, se plantea la posibilidad de normalizar la agencia histórica femenina en la construcción de un relato histórico común (*ourstory*), aunque muchas historiadoras defienden la necesidad de los espacios diferenciados para no volver a invisibilizar las experiencias particulares. Cuando Zemon-Davis juntó en un mismo libro a tres mujeres del siglo XVII (1995), lo hizo desde el gran reto de entender y diferenciar los contextos sociales, culturales y religiosos de sus protagonistas sin perder la pregunta por el hecho de ser mujeres y la gestión de las jerarquías de género. La posibilidad del relato común coincide con la gran expansión temática y de apertura de visiones historiográficas, que entrarán en diferentes escenarios de la vida en los cuales mujeres y hombres de todas las edades y condiciones quedarán entendidos como sujetos y protagonistas. La visión crítica a la epistemología histórica parcial y patriarcal (y liberal, colonial y occidental, críticas que vendrán más adelante) cuestiona toda la construcción histórica hasta el momento. La historia de las mujeres implica, en definitiva, una modificación completa de la historia (SCOTT, 1996).

Por un lado, seguirán los trabajos históricos- muchos de ellos biográficos- de recuperación de vidas, personalidades y experiencias de diferentes mujeres, una línea que sigue actualmente muy activa. En este caso se recupera el tono reivindicativo e ideológico de la historia social de tendencia marxista que había ido perdiendo peso desde la década de los 70'. En los años 90' aún encontramos algunas obras que entienden que la tarea del historiador es la de “tornar a la societat la història de la que els aparells oficials han desproveït” (FERRO, 1999). Aun así, después de la crisis posmoderna se va perdiendo el tono ideológico de la investigación histórica (AURELL y BURKE, 2013b), que se empieza a recuperar de la mano de la historiografía feminista. Autoras como Caso utilizan expresiones como “hacerse cómplice del desolvido” (2007) para enfatizar la ideológica de rotura de silencios e invisibilidades, posición ideológica que encontraremos también en los planteamientos decoloniales.

---

<sup>5</sup> Devolver a la sociedad la historia de la que los macanismos oficiales habían desproveído. *Tradução nossa*

Por otro lado, las nuevas concepciones del género como constructo social (BUTLER, 2001) favorecen nuevas interpretaciones sobre relaciones sociales y prácticas históricas concretas. Figuras concretas son estudiadas desde nuevas perspectivas y fuentes para descubrir las estrategias políticas que hay detrás de la imagen construida que se ha reproducido histórica e historiográficamente (RIVERA GARRETA, 2017). La caza de brujas europea, por ejemplo, había sido interpretada como una persecución de prácticas y epistemologías culturales. Se reinterpreta ahora desde las relaciones de género y se concibe como un genocidio misógino (CHOLLET, 2019). Para añadir más ejemplos, algunas instan a repensar el papel de las violaciones como armas de guerra (WOLF, 2013), y WIESNER-HANKS (2008) considera que toda la historia de la humanidad pide una revisión desde el punto de vista de las relaciones de género.

Las corrientes de la historia del cuerpo se desarrollan de manera muy ligada a las perspectivas de género y las teorías feministas. La concepción del cuerpo como un espacio de encuentro entre el individuo y la sociedad, donde se proyectan todos los aspectos de la vida, lleva a explorar cómo se ha experimentado, expresado, vivido, representado y controlado el cuerpo. El control sobre el cuerpo se concibe como una forma de dominación política mediante “la disciplina sistemática de los cuerpos de las personas” (PORTER, 1996, p.274), y se entiende que “el poder es, ante todo, poder sobre los cuerpos” (RIVERA GARRETA, 2010, p.303).

### **3.1.4. La pregunta por las personas y la vida**

El giro cultural había abierto un abanico de posibles escenarios y espacios de interés histórico, al reconsiderar cuestiones como el poder, los símbolos, las prácticas cotidianas, las emociones. Esto se enfatiza con la historia de las mujeres y las teorías feministas, que reinterpretan la importancia de los espacios y en una reivindicación de lo privado, lo cotidiano, lo personal y lo vital como espacios políticos. Más allá de la curiosidad que mostraba Sarti (2003, p.9) cuando se preguntaba: “si

pudiéramos abrir la puerta sin ser vistos y dar un vistazo en el interior (...) qué veríamos?”, el espacio privado empieza a entenderse como el “àmbit de les nostres delícies i les nostres servituds, dels nostres conflictes i dels nostres somnis; en el centre, tal vegada, de la nostra vida<sup>6</sup>” (PARROT, 2001). De una forma más prosaica, Greer enunciaba en 1985 que lo personal es político, una idea que ha estado fundamental en el repensar feminista de la política, la economía, y también la historia.

El foco en la vida es también una de las aportaciones más importantes del feminismo a las epistemologías que intentan comprender la sociedad, las personas, las vidas humanas. La historia de la vida (GARCÍA HERRERO, 2005) se centra en los ciclos, los nacimientos, las enfermedades y las muertes; las curas, la ternura, las violencias; la crianza. Las dinámicas que sustentan la vida no son entendidas, como en décadas anteriores, como curiosidades anecdóticas ni referentes únicamente a la vida privada, sino como los elementos centrales de las dinámicas sociales y las vidas humanas. Si existe alguna posibilidad de planteamientos universales para todas las personas, desde esta perspectiva se basarían en la capacidad de compartir las experiencias fundamentales de la vida: la muerte, el amor, el compromiso, la dignidad, la cura (GARCÉS, 2019).

Si aceptamos que la producción de la historia científica se articula sobre las dos funciones básicas de la corrección y el enriquecimiento (SHARPE, 1996), considero que la influencia de la historia de las mujeres y la aplicación de perspectivas feministas en la historiografía ha tenido gran impacto en ambas. Martínez (2016) defiende que estas transformaciones acaban también transformando la manera como nos relacionamos con el conocimiento y la enseñanza: cambia el lenguaje, se humaniza la relación con los alumnos y las alumnas, se reconoce que hay cosas que no sabemos y que, al final, todas estamos aprendiendo.

Las perspectivas feministas se han desarrollado en paralelo, en diálogo y en confluencia con otras tendencias historiográficas orientadas a

---

<sup>6</sup> Àmbit de nostres delícies y nuestras servidumbres, de nuestros conflictos y nuestros sueños; el centro, tal vez, de nuestra vida. *Tradução nossa.*

la ampliación de las temáticas, agentes y fuentes que permiten una visión más polidrica de la sociedad y la vida humana y nos acercan a una historia que se pregunta por las personas. En los últimos años ha entrado en diálogo con las perspectivas decoloniales. Ambas corrientes confluyen en la vindicación de presencias frente a la “historiografía de las ausencias” (ALDERETE, 2018) y por la deconstrucción ontológica sobre el conocimiento científico e histórico a partir de otras epistemologías. Para Santos (2019) estas otras epistemologías han sido subvaloradas, eliminadas y perseguidas por la epistemología occidental hegemónica, articulada sobre los sistemas de opresión del colonialismo, el capitalismo y el patriarcado, y configuran una gran –y necesaria- riqueza de saberes sobre el mundo y sobre cómo las personas y sociedades nos relacionamos con este y en este.

La pregunta por las personas ha llevado a la reinterpretación y profundización de algunos episodios y procesos con larga tradición en la literatura historiográfica. Obras como *14 de julio* (VUILLARD, 2019) atienden las vidas y motivaciones de sus protagonistas reales y menos reconocidos: los miles de hombres, mujeres y niños que “gritaban [a los gendarmes] en la cara, las bocas retorcidas en la mugre del aire, que no había derecho a reventar de hambre” (p.16) y que fueron quienes iniciaron y participaron activamente en las revueltas.

Muchas veces esta profundización de temas tradicionales a partir de la atención a sus protagonistas y las experiencias humanas responde a la relación estrecha con otras ciencias sociales: en la investigación sobre el inicio de la Primera Guerra Mundial *Sonámbulos*, por ejemplo, Clark rehúye del “efecto distorsionador” de las causalidades remotas y acumulativas que convierten los actores políticos en “meros ejecutores de fuerzas establecidas” y se centra en la “cadena de decisiones tomadas por actores políticos con objetivos deliberados, que eran capaces de cierta autoreflexión, reconocían una serie de opciones y se formaban los mejores juicios que podían en base a la mejor información que tenían en mano” (CLARK, 2014, p.28). Para hacerlo, Clark se sitúa en la teoría de las

decisiones, proveniente de la psicología social y muy influyente en la sociología. Otro ejemplo ilustrativo lo encontramos en el trabajo histórico del antropólogo Gustau Nerín, que estudia el tráfico esclavista a partir de las personas que contribuyeron a su funcionamiento desde diferentes posiciones y escalas de responsabilidad:

La feina bruta dels factors esclavistes no tan sols produïa molt de dolor a una gran quantitat de gent, sinó també ingents beneficis a molta d'altra. [...] Els organitzadors del negoci negrer, els capitans de vaixells i les seves tripulacions [...] les companyies angleses que venien les mercaderies [...], centenars de tallers arreu del món [...], les companyies comercials, els propietaris de drassanes, algunes grans asseguradores europees i americanes; molts governants espanyols, portuguesos, brasilers i nord-americans [...], els plantadors americans, molts periodistes, alguns sacerdots, els reis que expandien els seus regnes a l'Àfrica, els que lliuraven els seus propis veïns [...] També cal esmentar tantes i tantes persones que durant anys, dècades, van callar, a banda i banda de l'Atlàntic. [...] En certa mesura, aquest oceà de patiment acaba esquitxant tota la humanitat. (NERÍN, 2015, pp.8-9).

En estas investigaciones, sea cuál sea el objeto, contexto o época que abordan, se parte ya de la idea que todas las personas somos agentes sociales e históricas. De la idea que “el curso de los acontecimientos están regidos, en última instancia, por la psicología [de las personas]” (FONTANA, 2013, p.190). Personas que, desde diferentes circunstancias y espacios de poder, son generadoras de la realidad en la que viven con sus acciones y decisiones, con sus palabras o sus silencios, con el desarrollo de su vida cotidiana. Son perspectivas historiográficas que, para entender las causalidades, se preguntan por las personas y los colectivos que causan dichas causas, y que abordan el conjunto de la sociedad de manera global.

### **3.2. Tendencias de síntesis**

Aunque la producción historiográfica no ha abandonado nunca las perspectivas globalizadoras, estas han vuelto a ser significativas durante la última década. Algunos autores identifican la crisis de la escritura de la

Historia Universal con la incapacidad de los historiadores para gestionar la multiplicidad de los pasados humanos (FILLAFER, 2017).

Los nuevos intentos de historia universal se han articulado, por un lado, a través de los planteamientos de la World History, que interpreta la historia de la humanidad de manera global incorporando el que se conoce como deep history. Sin atender a la ya superada separación entre la prehistoria y la historia, se interpreta la historia del mundo a través de grandes etapas o periodos. Aunque los esfuerzos de abstracción y de entender la humanidad de manera global son muy destacables, estos intentos continúan reproduciendo en gran medida una evolución unilineal “que organiza las historias de los hombres en función del punto de llegada de la clase de presente impuesto por los pueblos europeos” (FONTANA, 2013, p.182) y que “nos pide que aceptemos las cosas como son, sin hacer ningún esfuerzo por cambiarlas, en nombre de las leyes de la historia que han conducido al triunfo anunciado del liberalismo y de la globalización” (FONTANA, 2013, p.206).

El diálogo con otras ciencias no sociales se ha hecho evidente en algunas de estas obras de proyección global. Obras de gran proyección mediática como *Sapiens. Una historia de la humanidad* (HARARI, 2014) o *Biografía de la humanidad: historia de la evolución de las culturas* (MARINA y RAMBARD, 2018) -que no escapan de la visión lineal que proyecta el liberalismo como destino lógico de la humanidad- incorporan visiones e interpretaciones procedentes de la biología y la neurociencia. De hecho, la biohistoria es una de las tendencias que parece que pueden ganar fuerza en la historiografía de los futuros años (AURELL ET ALTR., 2013).

En este diálogo con ciencias naturales destaca la corriente de la Historia del Medio Ambiente como una de las novedades de la historiografía reciente (HERNÁNDEZ, 2004; AURELL y BURKE, 2013b). Explora cómo nos relacionamos con el medio ambiente y se relaciona con las proyecciones históricas de los estudios climáticos. Parece especialmente relevando dada la preocupación actual frente a la emergencia climática, y responde a la necesidad de encontrar en

sociedades diferentes a los capitalistas posibles modelos para futuros alternativos (GULDI y ARMITAGE, 2016). Quizá es en el espacio de la reivindicación de sociedades no capitalistas donde la historiografía decolonial tiene mucho que aportar, no sólo desde la deconstrucción del saber construido sino desde el liderazgo en la proposición de modelos alternativos.

De momento han sido obras como las de Diamond, con alta proyección mediática, las que destacan en las tendencias de síntesis con relación al medio ambiente. El mismo autor había publicado a finales de siglo *Guns, Germs and Steel: A Short History of Everybody for the Last 13,000 Years* (1997), uno de los pocos trabajos de proyección global que considero que supera las historias eurocéntricas, en tanto que entiende la humanidad de manera integral y se articula a través de comparaciones transnacionales y trastemporales.

La historia comparada, donde situaríamos Diamond, es una de las maneras de enfocar la historia global en la actualidad, según Aurell y Burke (2013b). Para Fontana (2013), la comparación es una de las únicas formas de escapar de la linealidad. Otra se trataría de la historia conectada, que se focaliza en las conexiones y las interacciones de personas y culturas. Ejemplo de esto podría ser el trabajo *Las cuatro partes del mundo: historia de una mundialización*, de Gruzinski (2011). Finalmente, encontraríamos las perspectivas globales de historias temáticas, que pretenden proyectar una historia global de toda la humanidad a partir de procesos que entienden como universales.

#### **4. Conclusiones: respuestas decoloniales a los retos historiográficos**

La proyección del universalismo es el principal problema que afrontan las proyecciones globales en la actualidad. Para Aurell y Burke (2013b, p.332), “el problema del punto de vista (...) se hace particularmente agudo en el caso de la historia mundial (...) ¿es posible contar la historia desde un punto de vista global?”. Para Fillafer (2017,

p.37) “If we want to dislodge the structuring assumptions connected with globality, interrogating the premise that the world has one history is a good way to start<sup>7</sup>.”

Para Rösen (2004), el etnocentrismo historiográfico se caracteriza por una evaluación asimétrica, una continuidad teológica y una perspectiva centralizada, contra las cuales propone (1) la igualdad normativa, (2) la reconstrucción de conceptos a partir de la contingencia y la discontinuidad, y (3) la multiperspectiva y las aproximaciones policéntricas a la experiencia histórica. Para lo cual aboga a una nueva “culture of recognition” (2004, p.118). Fontana también esbozó las líneas que creía que debía seguir la escritura de una historia de todas las personas:

Una nueva historia total deberá ocuparse de todos los hombres y mujeres en una globalidad que abarque tanto la diversidad de los espacios y las culturas como la de los grupos sociales [...]. Habrá que renunciar al eurocentrismo y prescindirá, en consecuencia, del modelo único de evolución humana con sus concepciones mecanicistas del progreso, que aparece como el producto fatal de las “leyes de la historia”, con muy escasa participación de los humanos, que deberían ser sus protagonistas activos. (FONTANA, 2013, p.191).

Entendía que podría hacerse (1) a través de una forma que abandonase la narrativa y optase por un tipo de relato polifónico que trabajase con historias de vida y “que escogiese el número suficiente de las voces altas y bajas, grandes y pequeñas, de la historia para articularlas en un coro más significativo” (FONTANA, 2013, p.192). Por otro lado, a partir (2) de acontecimientos concretos y no de soluciones preestablecidas. Finalmente, (3) abandonando la linealidad, algo “que nos ayudará no solo a superar el eurocentrismo, sino también el determinismo (p.195). El objetivo final, que entiendo que comparten tanto la historia académica como la historia escolar, es el de dignificar las personas y profundizar en la comprensión de las sociedades humanas para que podamos construir

---

<sup>7</sup> Si queremos desmontar las presunciones estructurales relacionadas con la globalidad, una buena manera de empezar es la de cuestionar la premisa de que el mundo tiene una sola historia. *Tradução nossa*.

una realidad más justa y un futuro que, compartimos con Fontana (1997), no está determinado, sino que será el resultado de lo que todas las personas sepamos y queramos hacer.

Más allá de estas propuestas, nos llegan otras desde circuitos que van, en palabras de Aurell y Burke (2013b), de la periferia al centro de la producción del conocimiento científico. Refieren en este caso a tendencias feministas y decoloniales, consideradas periféricas en tanto que subalternas, pero que generan influencia y empiezan a marcar tendencias en los epicentros históricos de las corrientes historiográficas. Hemos visto como dichas influencias son ya evidentes en corrientes específicas y especializadas de las tendencias de fragmentación o diversificación, pero que han impactado poco en las corrientes de síntesis que, en su gran mayoría, siguen reproduciendo visiones eurocéntricas, androcéntricas y liberales sin aprovechar los avances de los debates epistemológicos de muchas de las corrientes de fragmentación.

Los circuitos de influencia de los planteamientos decoloniales no sólo pueden considerarse *periferia-centro* desde la perspectiva de la subalternidad, sino que también toman una clara materialización geográfica. Hasta finales de siglo XX, la historiografía académica de regiones no occidentales se desarrolla a partir de la influencia y aplicación de las corrientes historiográficas desarrolladas en Europa en contextos no europeos (FONTANA, 2013; SOZA, 2013). Las corrientes postcoloniales y relacionadas con los *subaltern studies* que nacen en Asia a medianos de siglo XX generan poca influencia –y bastante controversia–, y se desarrollan de manera aislada. En cambio, las tendencias decoloniales recientes, desarrolladas con fuerza en América Latina, sí están generando cambios transcendentales no sólo en sus entornos de desarrollo, sino que empiezan a influir de manera importante en los debates y la producción académica occidental.

La ampliación de los conceptos de la colonialidad y la decolonialidad, relacionados con unas estructuras de opresión y dominación presentes aún en el sistema neoliberal, ha permitido tejer sinergias con el feminismo

o el ecologismo en un cuestionamiento integral de los sistemas de poder dominantes y basados en la dominación. Un cuestionamiento que crece a medida que aumentan la conciencia y la alarma frente a los retos globales relacionados con la polarización de desigualdades y las emergencias medioambientales –con graves repercusiones sociales–, y que favorecen el encuentro de las luchas que cuestionan el orden patriarcal, colonial y capitalista (HERRERO, 2013; SANTOS, 2019).

Las propuestas que nos llegan desde los planteamientos de la historiografía decolonial para combatir de manera definitiva las exclusiones y las ausencias del conocimiento histórico y acercarnos al horizonte de una historia de todas las personas generan retos mucho mayores que los planteados por Guldi y Armitage, Rösen o Fontana, en tanto que deconstruyen los fundamentos epistemológicos sobre los que se ha cimentado todo el conocimiento histórico académico. De Oliveira (2018) propone cuestionar teóricamente todas las bases epistemológicas de la disciplina a partir de los silencios del género en intersección con la raza y la clase social. Nos recuerda que

Nunca será excessivo assinalar que a pesquisa histórica, como as demais pesquisas nas ciências humanas, é um espaço constituído por hierarquias de poder, de prestígio e de influência que conformam disputas nem sempre explícitas entre modelos teóricos e agendas de investigação (DE OLIVEIRA, 2018, p.130).

Propone que “as histórias escritas precisam mudar de figura, de forma e de gênero radicalmente, para romper silêncios e apagamentos duradouros” (DE OLIVEIRA, 2018, p.132). También Alderete (2018) opta por la desconstrucción de algunas premisas básicas de la historia académica, como la concepción del tiempo histórico. Defiende que “la recuperación experiencial de sectores subalterizados” no puede darse de una concepción del tiempo histórico “cuyos atributos de linealidad, homogeneidad y monoculturalidad son derivación directa de la filosofía de la historia europea” (ALDERETE, 2018, p.141). Para el autor, una historia que atendiera y revirtiera las ausencias tendría que cuestionar la noción

hegemónica del tiempo y mostrar distintas maneras de vivirlo y entenderlo, y tendría que alternar las escalas micro-macro para poder atender a lo atípico y obtener una imagen general de las realidades históricas que incluya realidades no hegemónicas.

La exploración de los caminos que se proponen para afrontar el gran reto de la historia que planteaba Fontana es –esperemos- la historiografía que se generará durante los próximos años. ¿Servirán estas directrices de orientación para afrontar parte de los retos de la historia escolar? ¿Podremos aprovechar algunos de los aportes que las historiadoras y los historiadores de las últimas décadas han hecho al luchar contra las limitaciones de la historia tradicional para tomar decisiones y resolver los problemas que se nos plantean en las aulas cuando enseñamos y aprendemos contenidos históricos?

No se han abordado en este capítulo los conocimientos curriculares, metodológicos o prácticos necesarios para tomar decisiones sobre qué, cómo y por qué enseñar lo que vale la pena aprender. El deseo ha sido, al menos, el de contribuir a actualizar la reflexión epistemológica para que nuestras decisiones sobre la historia escolar se encaminen a que nuestras alumnas y nuestros alumnos encuentren sentido a sus clases de historia, y que estas hablen también de aquello que tienen “escrito, cravado e gravado no seu corpo, na sua alma, na sua mente<sup>8</sup>”.

## Referencias

ALDERETE, Pablo Francisco. For a historiography of the “abscences”: the lived experience and the historical present as fundamental categories for the study of Latin American peasant subalternity. *Historia da Historiografia*, n.º28, v.11, p.141-165, 2018.

ARAGON, Santiago. **El señor ausente. El señorío nobiliario de la España de los setecientos**. Mateos: Editorial Milenio, 2000.

---

<sup>8</sup> Referência a la obra literária *Becos da Memória*, de Conceição Evaristo.

- ARÓSTEGUI, Julio. **La historia vivida. Sobre la historia del presente**. Madrid: Alianza Editorial, 2004.
- AURELL, Jaume; BALMACEDA; Catalina; BURKE, Peter; SOZA, Felipe. **Comprender el pasado. Una historia de la escritura y el pensamiento histórico**. Madrid: Akal, 2013.
- AURELL, Jaume; Burke, PETER
- a. De entresiglos a la década de los setenta: la reacción frente al positivismo. En AURELL, Jaume; BALMACEDA; Catalina; BURKE, Peter; SOZA, Felipe. **Comprender el pasado. Una historia de la escritura y el pensamiento histórico**. Madrid: Akal, p.237-286, 2013.
  - b. Las tendencias recientes: del giro lingüístico a las historias alternativas. En AURELL, Jaume; BALMACEDA; Catalina; BURKE, Peter; SOZA, Felipe. **Comprender el pasado. Una historia de la escritura y el pensamiento histórico**. Madrid: Akal, p..287-240, 2013.
- BALDÓ, Marc. **Introducció a la història. Praxi, estructura i canvi**. València: PUV, 2009.
- BARNARD, Alan. **History and Theory in Anthropology**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- BLOCH, Marc. **Apología para la Historia o el oficio de historiador**. México: Fondo de cultura económica, 1944 (2001).
- BURKE, Peter. La Nueva Historia. En BURKE, Peter (ed). **Formas de hacer Historia**, Madrid: Alianza Editorial, p.11-37, 1996
- BUTLER, Judith. **Mecanismos psíquicos del poder: teorías sobre la sujeción**. Madrid: Cátedra, 2001.
- CASO, Ángeles. **Las olvidadas. Una historia de mujeres creadoras**. Barcelona: Planeta., 2007.
- CHOLLET, Mona. **Brujas**. Barcelona: EdicionesB, 2019.
- COLLINS, Randall. **On the microfoundations of macrosociology**. American Journal of Sociology, n°86, v.5, p.984-1014, 1981.
- DE BAETS, Antoon. The Impact of the Universal Declaration of Human Rights on the Study of History. **History and Theory**, n°48, p.20-43, 2009.

- DE COCK, Laurence; PICARD, Emmanuelle. **La fabriques scolaire de l'histoire**. Editorial Agone, 2009.
- DE OLIVEIREA, Maria Gloria. Os sons do silencio: interpelações feministas decoloniais a historia da historiografia. **Historia da Historiografia**, n<sup>o</sup> 28, v.11, p.104-140, 2018.
- DE UNAMUNO, Miguel. **En torno al casticismo**. Madrid: Austral, 1905.
- DIAMOND, Jared. **Guns, germs and steel. The fates of human societies**. New York: Norton&Company, 1997.
- FERRO, Marc. **Cómo de cuenta la historia a los niños del mundo entero**. México: Fondo de Cultura Económica, 1990
- FERRO, Marc. Las fuentes de la conciencia histórica. ¿Crisis de la Historia o de la disciplina? **Signos históricos**, I.2, p.139-152, 1999.
- FILLAFER, Franz. A World Connecting? From the Unity of History to Global History. **History and Theory**, n<sup>o</sup>56, v.1, p.3-37, 2017.
- FONTANA, Josep. **La historia de los hombres: el siglo XX**. Barcelona: Editorial Planeta, 2013.
- FONTANA, Josep. **Historia: análisis del pasado y proyecto social**. Barcelona: Austral, 2016.
- FONTANA, Josep. **L'ofici d'historiador**. Barcelona: Arcàdia, 2018.
- FOUCAULT, Michel. **Historia de la sexualidad 1: la voluntad del saber**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- GARCÉS, Marina. **Nova il·lustració radical**. Barcelona: Editorial Anagrama, 2019.
- GARCÍA HERRERO, María del Carmen. **Del nacer y del vivir. Fragmentos para una historia de la vida en la Baja Edad Media**. Zaragoza: Institución Fernando el Católico, 2005.
- GINZBURG, Carlo. **Il formaggio e i vermi. Il cosmo di un mugnaio del '500**. Turín: Einaudi, 1976.
- GRUZINSKY, Serge. **Las cuatro partes del mundo: historia de una mundialización**. México: Fondo de Cultura Económico, 2011.
- GULDI, Jo; ARMITAGE, David. **Manifiesto por la historia**. Madrid: Alianza, 2016.

HARARI, Yuval Noah. **Sàpiens. Una breu història de la humanitat**. Barcelona: Edicions62, 2014.

HERNÁNDEZ, Elena. **Tendencias historiográficas actuales. Escribir historia hoy**. Madrid: Akal, 2004.

HERRERO, Yayo. Miradas ecofeministas para transitar a un mundo justo y sostenible. **Revista de Economía Crítica** nº 16, p. 278-307, 2013.

HOOKS, Bell. **Teaching to transgress: education as a practice of freedom**. New York/London: Routledge, 1994

HOOKS, Bell. **Teaching community: a pedagogy of hope**. New York/London: Routledge, 2003

IGGERS, Georg. (1998). **La ciencia histórica en el siglo XX. Las tendencias actuales: una visión panorámica y crítica del debate internacional**. Barcelona: Idea Books.

IZARD, Miquel. Luchar contra el olvido. En García, Pilar; Izard, Miquel; Laviña, Javier (eds.). **Memoria, creación e historia: luchar contra el olvido**. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona. 1994.

KITSON; Alison; STEWARD, Susan; HUSBANDS, Chris. **Didáctica de la Historia en Secundaria Obligatoria y Bachillerato**. Madrid: Morata, 2015.

JARA, Miguel Ángel; SANTISTEBAN, Antoni. Los retos de futuro en la enseñanza de las ciencias sociales, la historia y la geografía. En Jara, Miguel Ángel; Santisteban, Antoni (Coords). **Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica**. Universidad Nacional del Comanche y Universitat Autònoma de Barcelona, 2018.

LATOUCHE, Serge. Pedagogía del Desastre. En D'Alisa; Demaria; Kallis (eds.). **Decreixement: vocabulari per a una nova era**. Barcelona: Icaria, 2015.

LEVI, Giovanni. Sobre microhistoria. En BURKE, Peter (ed). **Formas de hacer Historia** (pp.119-143). Madrid: Editorial, 1996.

LÓPEZ, César. Repensando las narrativas nacionales: un análisis del origen, transmisión e influencia en el aprendizaje histórico, **Panta Rei**, p.77-92, 2015

MARINA, José Antonio y RAMBAUD, Javier. **Biografía de la humanidad: historia de la evolución de las culturas**. Barcelona: Ariel, 2018.

- MASSIP, Mariona. **Les ciències socials de rostre humà. La humanització dels continguts històrics de les ciències socials escolars.** Tesis doctoral en curso.
- MASSIP, Mariona; CASTELLVÍ, Jordi; PAGÈS, Joan. La historia de las personas. Reflexiones desde la historiografía y desde la didáctica de las ciencias sociales durante los últimos 25 años. **Panta Rei** v.14, n°2, p.167-196, 2020. DOI: [10.6018/pantarei.445831](https://doi.org/10.6018/pantarei.445831)
- MATOZZI, Ivo. La historia desde abajo en la historia general escolar. En HERNANDEZ CARRETERO; GARCÍA RUIZ, Carmen Rosa; DE LA MONTAÑA, Juan Luis (coords). **Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas.** AUPDCS y Universidad de Extremadura, 2015.
- MONTELLÀ, Assumpta. **La Maternitat d'Elna.** Barcelona: Ara llibres, 2006.
- MOSCOVICCI, Serge. **Psicología de las minorías activas.** Madrid: Morata, 1996.
- NERÍN, Gustau. **Traficants d'ànimes.** Barcelona: Pòrtic, 2015.
- PAGÈS, Joan. El currículum de ciencias sociales. En Pagès, Joan; Benejam, Pilar. **Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria** (pp.15-32). Barcelona: Horsori, , 2004.
- PAGÈS, Joan. Las relaciones entre la historia y la historia escolar. **Trayectorias Universitarias**, v.4, n°7, p.31-37, 2018.
- PAGÈS, Joan. **Llició magistral. Quin professorat, quina ciutadania, quin futur? Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història.** Bellaterra: UAB, 2018.
- PAGÈS, Joan. **Què pensa i què escriu Josep Fontana sobre l'en senyament de la història,** Barcelona: GREDICS/UAB (en prensa).
- PAGÈS, Joan; SANT, Edda (coord.). **L'escola i la nació.** Bellaterra: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona, 2015.
- PAGÈS, Joan; SANTISTEBAN, Antoni (coords.). **Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la Educación Primaria. Ciencias sociales para aprender, pensar y actuar.** Barcelona: Editorial Síntesis, 2011.
- PEREZ DE LA RIVA, Juan. **Para la Historia de las gentes sin Historia.** Barcelona: Editorial Ariel, 1976.

- PORTER, Roy. Historia del cuerpo. En Burke, Peter (ed). **Formas de hacer Historia** (pp.59-88). Madrid: Alianza, , 1996.
- PRIETO, Alberto Manuel. **La historia como arma de la reacción**. Madrid: Akal, 1976.
- RINA, Cesar; DE LA MONTAÑA, Juan Luis. **Contingencia e identidad: retos para un diálogo transdisciplinar entre la historiografía y la didáctica de la historia**. Tempo e Argumento, Florianópolis, v.26 n°11, p.287-317, 2019.
- RIVERA GARRETAS, María Milagros. El cuerpo femenino: genealogías de libertad. En Martí, Aixelà (Coords.). **Desvelando el cuerpo. Perspectivas desde las ciencias sociales y humanas** (pp.301-316). Barcelona: CSIC, 2010.
- RIVERA GARRETAS, María Milagros. **La reina Juana I de España, mal llamada la Loca**. Barcelona: Sabina Editorial, 2017.
- RÜSEN, Jörn. How to Overcome Ethnocentrism: Approaches to a Culture of Recognition by History in the Twenty-First Century. **History and Theory** n°43, v.4, pp.118-129, 2004.
- SANTISTEBAN, Antoni; PAGÈS, Joan. La historia y la enseñanza de la historia. Un punto de vista desde la didáctica de la historia y de las ciencias sociales. En Jara, Miguel Ángel; Funes; Graciela (comp.). **Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado. Perspectivas y enfoques actuales** (pp. 63-85), Universidad Nacional del Comahue, 2016.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del sur**. Madrid: Trotta, 2019.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; AGUILÓ, Antonio. **Aprendizajes globales. Descolonizar, desmercantilizar y despatriarcalizar desde las epistemologías del Sur**. Barcelona: Icaria, 2019.
- SCOTT, Joan. Historia de las mujeres. En BURKE, Peter. **Formas de hacer Historia** (pp.255-286). Madrid: Alianza, 1996.
- SEIXAS, Peter. **Historical agency as a problem for researchers in history education**. Antítesis, v.5, n°10, p.537-553, 2012.
- SHARPE, Jim. **Historia desde abajo**. En BURKE, Peter (ed.) **Formas de hacer Historia**, Madrid: Alianza Editorial, p.38-58, 1996.

- SOZA, Felipe (2013). La historiografía latinoamericana. En Aurell, Jaume; Balmaceda; Catalina; Burke, Peter; Soza, Felipe. **Comprender el pasado. Una historia de la escritura y el pensamiento histórico** (pp.341-437). Madrid: Akal, 2013.
- SUNY, Ronald Grigor. Back and Beyond: Reversing the Cultural Turn? **The American Historical Review**, n.107, p. 1476-1499, 2002.
- TAIBO, Carles. **En defensa del decrecimineto. Sobre capitalismo, crisis y barbarie**. Madrid: Catarata, 2010.
- TUTIAUX-GUILLON, Nicole (coord) (2018). Enseigner l'histoire en contexte de pluralité identitaire, **La Revue Française d'Éducation Comparée**, n°17
- VILLALÓN, Gabriel; PAGÈS, Joan. ¿Quién protagoniza y cómo la historia escolar? La enseñanza de la historia de los otros y de las otras en los textos de estudio de Historia de Chile de educación primaria. **Clío & Asociados**, n. 17, p.119-136, 2013.
- VUILLARD, Eric. **14 de julio**. Barcelona: Tusquets, 2019.
- WIESNER-HANKS, Merry. Do women need the Renaissance? **Gender and History**, n° 20, p. 539-557, p.2008.
- WOLF, Naomi. **Vagina: una nueva biografía de la sexualidad femenina**. Barcelona: Kairós, 2013.
- ZEMON-DAVIS, Natalie. **Women in the Margins. Three Seventh-Century Lives**. London: Belknap Press, 1995.

## **El compromiso social y el oficio de enseñar a enseñar Ciencias Sociales, Geografía e Historia en un mundo incierto**

*Manuel José López Martínez*<sup>1</sup>

*María del Mar Felices de la Fuente*<sup>2</sup>

*María Dolores Jiménez Martínez*<sup>3</sup>

*Concepción Moreno Baró*<sup>4</sup>

### **Introducción y descripción del contexto**

Desde un planteamiento crítico, como formadores de docentes -en los Grados de Educación Infantil y Primaria, así como en el Máster en Profesorado de Secundaria- y de profesionales de la Educación Social, tenemos la responsabilidad de ofrecer al alumnado universitario una visión amplia del conocimiento social para que pueda contemplar y actuar en una realidad marcada por la complejidad, las desigualdades y la incertidumbre de un mundo globalizado. En este sentido, hemos seguido una de las grandes reivindicaciones que el profesor Pagès ha planteado a lo largo de su dilatada obra como didacta: la de visibilizar e incluir voces, contenidos y espacios ausentes en la cultura escolar formal para fortalecer la formación inicial de educadores a favor de la equidad y la justicia social.

---

<sup>1</sup> Universidad de Almería, Departamento de Educación. Profesor de Enseñanza Secundaria. Área de conocimiento: Didáctica de las Ciencias Sociales. [mlm138@ual.es](mailto:mlm138@ual.es)

<sup>2</sup> Universidad de Almería, Departamento de Educación. Profesor Ayudante Doctor. Área de conocimiento: Didáctica de las Ciencias Sociales. [marfelices@ual.es](mailto:marfelices@ual.es)

<sup>3</sup> Universidad de Almería, Departamento de Educación. Área de conocimiento: Didáctica de las Ciencias Sociales. Profesora Titular de Universidad. [mjimenez@ual.es](mailto:mjimenez@ual.es)

<sup>4</sup> Universidad de Almería, Departamento de Educación. Área de conocimiento: Didáctica de las Ciencias Sociales. Profesora Titular Escuela Universitaria. [cmoreno@ual.es](mailto:cmoreno@ual.es)

Una competencia formativa es la social y ciudadana, sustentada en la reflexión crítica sobre el conocimiento para alcanzar mayores cotas de igualdad. Desde nuestra área de conocimiento de la Didáctica de las Ciencias Sociales (en adelante CCSS) y siguiendo la propuesta de De Sousa Santos (2019), no podemos desprendernos de la necesidad de ofrecer marcos emancipadores de conocimiento procedentes de las diversas Ciencias Humanas y Sociales en los que se incluyan ámbitos que tradicionalmente han estado ausentes en las instituciones académicas formales.

Esa reivindicación cultural de un conocimiento emancipador más justo ha estado presente en nuestra labor de enseñar a enseñar CCSS. Por ello, hemos promovido procesos de enseñanza y aprendizaje con la finalidad de revelar centros de interés ocultos o invisibilizados en los currículos oficiales escolares. En esa línea, los integrantes del área hemos ido participando y promoviendo grupos de innovación en la Universidad de Almería (en adelante UAL), cuyo objetivo ha sido promover una educación, en contextos formales y no formales, que implique la construcción de una ciudadanía crítica, democrática y participativa, con perspectiva global e inclusiva, tan necesaria en nuestros días (SANTISTEBAN; GONZÁLEZ-MONFORT, 2019). En el presente trabajo ponemos en contexto estas experiencias formativas innovadoras desarrolladas a lo largo de las últimas décadas, a través de las cuales se evidencia la impronta del profesor Pagès y la repercusión que ha supuesto para nosotros sus contribuciones y reflexiones en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

### **Vinculando el compromiso social y el oficio de enseñar a enseñar CCSS**

En nuestro contexto formativo y social los/as docentes de la UAL siempre tuvimos la preocupación y el compromiso de enseñar el oficio de maestro y maestra desde problemáticas socialmente relevantes y enfoques

críticos muy influenciados por las propuestas de Joan Pagès, con quien se inició una relación profesional, pero también personal y de amistad desde 1978 -con motivo de la Escuela de Verano de San Juan de Aznalfarache (Sevilla)-, que ha proseguido hasta el fin de sus días y ha tenido continuidad en diversas visitas a Almería para participar en Encuentros, Conferencias y Mesas redondas, entre otras actividades académicas.

Siguiendo sus planteamientos, destacamos aquí una de las primeras experiencias que llevamos a cabo en el contexto de la formación del profesorado, con la cual quisimos no sólo visibilizar una realidad controvertida en Almería, como es la inmigración, sino también formar a nuestro alumnado en competencias críticas, sociales y ciudadanas. En este sentido, cabe señalar que nuestra provincia, situada en el Sureste peninsular, en la Andalucía Oriental, desde los 90 del pasado siglo se convirtió en un polo de atracción laboral debido al gran desarrollo de la agricultura intensiva bajo plástico y a la necesidad de una abundante mano de obra. El tema de cómo gestionar la convivencia con la población inmigrante extranjera generó en la primavera del 2001 un amplio debate que culminó con la protesta estudiantil en nuestra comunidad universitaria por la Ley de Extranjería. Este conflicto étnico y cultural se originó con altos niveles de violencia y recelo hacia la población magrebí en la comarca del Poniente de la provincia de Almería, en concreto, en la ciudad de El Ejido en febrero de 2000. Como formadores de docentes tuvimos claro que era una problemática emergente para formar al alumnado en un compromiso profesional ético y ciudadano. En este marco se situó el proyecto de trabajo interdisciplinar entre el área de Didáctica General y el área de Didáctica de las Ciencias Sociales, que se difundió en el artículo de Moreno, García, Jiménez y Sánchez (2002), *Trabajamos la inmigración en el aula. Una experiencia desde la formación inicial de maestros y maestras*. En él quedó patente que era un ámbito controvertido que nos exigía reflexionar desde la concepción crítica por una sociedad más justa, igualitaria y participativa. Fue un proceso formativo que se retroalimentaba con el diálogo, la reflexión y el debate entre las docentes

que participamos y entre nosotras y nuestro alumnado. El mayor reto fue convertir ese autoconocimiento y conocimiento compartido en acción y que el alumnado incorporara esa dimensión social a las prácticas escolares desde la equidad y la justicia social. Fue todo un logro suscitar en los y las estudiantes la revisión de la cultura escolar, del propio currículo desde una visión holística y del contenido social en su futura práctica educativa para, con ello, tratar de conectar teoría y práctica.

El compromiso de formar a docentes en una sociedad multicultural para dar respuesta a una escuela integrada e intercultural basada en valores de convivencia, tolerancia y respeto a la diversidad ha seguido formando parte de nuestros principios educadores e investigadores. En este sentido se organizó el XVI Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales en la UAL sobre la temática de *Enseñar Ciencias Sociales en una sociedad multicultural: una mirada desde el Mediterráneo* (GARCÍA; GÓMEZ; JIMÉNEZ; LÓPEZ; MARTÍNEZ; MORENO; 2005), evento que se convirtió en un foro de debate científico sobre las identidades en las sociedades multiculturales, la alteridad, las funciones educativas de la escuela para enseñar en estos nuevos contextos y cómo afrontar los necesarios cambios curriculares que den respuesta a la diversidad cultural de las aulas.

En ese constante camino de vincular el compromiso social y el oficio de enseñar a enseñar CCSS, iniciamos nuestra participación en el Proyecto de Trabajo del Grupo Docente de Innovación *Aprendizaje Servicio: vinculando universidad, escuela y comunidad*, durante los cursos 2011-12/2012-13. Fruto de ese trabajo conjunto, se publicó el artículo de Jiménez, López y Moreno (2015) *La formación docente en Didáctica de las Ciencias Sociales a través de los proyectos socioeducativos en contextos de exclusión social*, donde se presentaron las líneas fundamentales de una acción docente innovadora en la titulación de Maestro/a de Educación Primaria. Esta acción, paralelamente, formó parte del Programa Socioeducativo de carácter comunitario para la recuperación de un espacio colectivo denominado *El Ingenio* realizado en dos colegios públicos de la

barriada marginal de El Puche, en la ciudad de Almería. En el marco de este Proyecto se trabajó de forma colaborativa e interdisciplinar entre el profesorado de Didáctica y Organización Escolar y el de Didáctica de las Ciencias Sociales del Departamento de Educación. En el proceso de investigación-acción se pudo obtener un conocimiento más preciso de las vivencias, experiencias y reflexiones del alumnado participante, que recibió una formación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Nuestra acción evaluadora se sustentó en tres aspectos relevantes. En primer lugar, vimos oportuno que el futuro profesorado tomara conciencia de que la finalidad de la enseñanza de las CCSS hoy debe ser, principalmente, solucionar esferas de la vida individual y social en una situación problemática. En segundo lugar, trasladamos la idea de que la enseñanza y aprendizaje de las CCSS en Primaria ha de contribuir a la consolidación de una educación para una ciudadanía crítica y reflexiva en el contexto de una sociedad democrática, multicultural, capitalista y globalizada. Y, en tercer lugar, vimos oportuno resaltar la necesidad de que, como docentes, asuman la responsabilidad de convertirse en agentes de cambio y transformación social, en sintonía con el pensamiento freiriano.

En ese recorrido del trabajo desplegado por los componentes del área de conocimiento, durante el bienio 2014-16 se puso en marcha otro grupo denominado *La inclusión de voces, contenidos y espacios ausentes en la cultura escolar formal para fortalecer la formación inicial de docentes y educadores sociales para la justicia social en educación*. En esta ocasión quisimos demostrar que las competencias profesionales del o la docente se aprenden con mayor solidez reflexionando sobre la experiencia diaria en un espacio escolar de intersección entre Universidad, Escuela y Comunidad. Para ello, nos centramos en desarrollar la formación democrática participativa de nuestro alumnado, la integración formativa de los conocimientos teóricos y prácticos de las CCSS para su futura acción docente-educativa y la función del maestro/maestra, o del educador/educadora social como agentes de cambio social. Quisimos además que reflexionaran sobre la idea de que el conocimiento escolar que

se encontrarán en sus diferentes contextos educativos de trabajo estará marcado por circunstancias económicas, sociales, políticas, culturales y medioambientales influidas por el modelo socio-cultural hegemónico androcéntrico y capitalista amparado en el marco territorial rígido del estado-nación y ubicado en un escenario mundial. Modelo que, por otra parte, genera desigualdades, pese a vivir en un marco considerado democrático (ZEICHNER, 2010), y provoca el sufrimiento, la exclusión y la invisibilidad de diversos grupos sociales y personas que no son reconocidos al no cumplir el patrón socio-cultural, político y económico imperante.

Esta circunstancia se evidencia en la cultura escolar y en el currículo, donde las disciplinas gozan de un amplio reconocimiento (PERRENOUD, 2012) y la selección de contenidos responde a una manera de mirar la realidad, relegándose la justicia social a un segundo plano (PAGÈS, 2019). Desde nuestra labor formadora, consideramos totalmente necesario tener en cuenta ese enfoque y hacer consciente a nuestro alumnado de la obligación de revisar continuamente los contenidos escolares formales recogidos en los currículos de las diferentes etapas educativas. Por esa razón, el o la futura docente debe familiarizarse con contenidos, espacios y voces deformados o ausentes de las diferentes disciplinas (HERNÁNDEZ; GARCÍA; DE LA MONTAÑA, 2015; MAROLLA, 2019), cuya integración en los procesos educativos favorecerá una enseñanza y un aprendizaje más cercano a la vida cotidiana y al cuidado de la dignidad humana, cuestión esta última que Pagès ha defendido dentro del campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales desde diversos ámbitos, entre los que destacamos el género (SANT; PAGÈS, 2011; ORTEGA; PAGÈS, 2017).

Desde el momento en el que decidimos crear espacios de reflexión conociendo las aportaciones del profesor Pagès al campo de la Didáctica específica, fuimos conscientes de que tendríamos que realizar una evaluación crítica de nuestro trabajo. En ese interés por observar e investigar nuestra práctica en las aulas universitarias -una de las recomendaciones fundamentales para fortalecer la identidad docente

defendida por Santisteban, González y Pagès (2010)- nos dimos cuenta de que teníamos dudas sobre si los cambios sociales que perseguíamos eran interiorizados y se hacían reales en nuestro alumnado en formación. Comprobar esta circunstancia ha sido esencial desde un planteamiento ético como profesionales que entienden el vínculo de la Universidad con la defensa de la humana dignidad (PÉREZ TAPIAS, 2018). Sin embargo, la experiencia nos reveló que una parte destacada del estudiante universitario todavía no había incorporado el pensamiento crítico, la perspectiva de género, el reconocimiento de las diferentes orientaciones sexual y afectiva o el reconocimiento expreso de la diversidad cultural en su mochila formativa para desarrollar la práctica docente.

Sabiendo además que nuestro alumnado ha de adquirir una serie de competencias profesionales, entre las que destacamos la competencia social y ciudadana, se nos planteaba la necesidad de repensar cómo estábamos utilizando en nuestra tarea docente la perspectiva de género y la reflexión crítica de la información, con la finalidad de detectar aquellas lagunas o huecos en los que se pudiera ver algún atisbo de desigualdad, bien de género, bien de etnia o de sesgos vinculados a una ciudadanía de primera o de segunda en los marcos democráticos. En consecuencia, se han realizado propuestas de calado sobre las genealogías femeninas, precursoras de ciudadanía, como es el caso de la periodista almeriense Carmen de Burgos y la filósofa contemporánea María Zambrano, que con sus contribuciones han ampliado la mirada sexista de la Historia (JIMÉNEZ; MORENO; GARCÍA, 2004) o, también, experiencias formativas desde la Didáctica de las CCSS sobre la crítica al canon masculino hegemónico (LÓPEZ MARTÍNEZ, 2014). Siguiendo las líneas trazadas, entre otros autores, por Pagès y Ortega (2016, 2018), hemos querido insistir, desde el espacio-aula, en que se conozca la existencia de unas estructuras sociales que generan y mantienen las desigualdades por razón de género sin una revisión crítica y unas propuestas alternativas (FELICES; MORENO; JIMÉNEZ, 2016), y favorecer el pensamiento crítico y las habilidades de literacidad o alfabetización crítica del futuro

profesorado de Educación Infantil frente a la publicidad sexista, buscando así incidir en dichos estereotipos para transformarlos (DÍAZ-MORENO; FELICES, 2018).

Cabe señalar que, en este recorrido, hemos ido detectando resistencias por una parte del alumnado, que se han ido afrontando, para abordar en el aula todos estos temas que han estado silenciados por la cultura escolar preponderante. Como consecuencia, fundamentados en la convicción de que el planteamiento de experiencias formativas innovadoras y de investigación pueden desmontar teorías implícitas y creencias en el alumnado universitario, hemos continuado repensando y reflexionando sobre nuestra acción docente (SCHÖN, 1992) a fin de construir conocimientos más diversos y profundos sobre la realidad compleja en la que nos encontramos.

### **El compromiso con las problemáticas recientes desde la práctica docente**

Sabiendo que nuestro trabajo en los diferentes Grupo docentes de Innovación estaba destinado en parte a transferir y compartir reflexiones y prácticas transformadoras con el alumnado de los diferentes Grados, consideramos que éstos deben asumir el papel de investigadores críticos y de agentes de cambio social, un modelo que, como ya reflejara Giroux (2002) se vuelve “incómodo” para los poderes y las instituciones educativas. Dando continuidad a las experiencias expuestas más arriba, en los últimos años nuestras propuestas formativas han seguido una línea similar a la que además se han incorporado modelos didácticos alternativos, basados en la investigación en la escuela y en el tratamiento de problemas sociales relevantes (en adelante PSR) (GARCÍA, 2011a, 2011b; ORTEGA; OLMOS, 2018). Aspectos ambos que pueden y deben ser claves para transformar las prácticas educativas y atender parcelas que han estado solapadas o marginadas en los procesos educativos. En este sentido, es imprescindible mostrar estas realidades y abordar temáticas

como los exilios y destierros, las personas refugiadas, la corresponsabilidad doméstica, la violencia y abusos hacia la población infantil y mayor, la violencia y el terrorismo machista, el reconocimiento de la población LGTBIQ+, el hambre y la pobreza infantil en el Cuarto Mundo, la corrupción, el paro o las sucesivas crisis económicas del sistema neoliberal capitalista.

Teniendo en cuenta nuestras pretensiones como área de conocimiento, hemos promovido actuaciones de innovación basadas en los siguientes pilares:

a) Revisión sistemática de los contenidos teóricos y prácticos de las guías docentes (programas formativos de las asignaturas) con el fin de dar mayor visibilidad a la perspectiva de género, repensar el currículo para la justicia social e introducir nuevas temáticas como los refugiados, la exclusión social o la participación ciudadana en el marco de los estados democráticos.

b) Establecimiento de pautas consensuadas dentro del grupo docente para que en la enseñanza de los contenidos de las asignaturas que impartimos en los Grados y Máster se haga explícita la complejidad del derecho a la educación (que exige mucho más que la mera escolarización obligatoria), y la justicia social distributiva y curricular. Para ello, no solo basta con ofrecer recursos para todos, sino que es necesario también cambiar el currículum hegemónico para dar respuesta a la diversidad existente en las aulas, reflejo de la pluralidad social y cultural de nuestro presente. En este sentido, se han incluido las sensibilidades de distintas voces ausentes en el currículum como la cultura infantil, las mujeres, las minorías étnicas, los niños enfermos, las familias y las identidades afectivo-sexuales no convencionales, los exiliados o las personas refugiadas.

Desde estas coordenadas, hemos considerado oportuno trabajar sobre la participación ciudadana de los grupos de edad infantil en el marco de las democracias representativas y sobre el papel del espacio educativo formal para facilitar una participación más real, reconocida y visible de los

grupos de edad no adultos teniendo como marco de referencia el estudio y análisis de la Convención de los Derechos de Niños y Niñas de 1989. De la misma manera, hemos incorporado una temática que nos ha parecido adecuada teniendo en cuenta los principios en los que se asientan nuestras propuestas formativas: nos referimos a la problemática social suscitada en el contexto europeo a raíz de los movimientos y desplazamientos de refugiados (especialmente de los grupos de edad infantil) hacia los distintos estados-nación de la Unión Europea.

La llegada de personas refugiadas a los estados de la Unión Europea nos ha hecho pensar en las finalidades y en los enfoques de la enseñanza de las CCSS. Tanto la presencia de personas inmigrantes como los movimientos de refugiados procedentes del Próximo y Medio Oriente que se han ido sucediendo en el Mediterráneo desde el verano de 2015, han provocado que cuestionemos nuestra forma de mirar la complejidad social del presente. Por esta razón, el profesorado ha de intermediar en estos asuntos con su alumnado y con la comunidad educativa. Debe construir miradas más críticas en la escuela hacia la información aparecida en los medios de comunicación de masas y hacia la creación de las representaciones sociales, y abrir caminos para la acción social desde los espacios locales, explorando así soluciones a los problemas globales del presente. Partiendo de esta preocupación, desde el área, y en el contexto de un nuevo Grupo Docente de Innovación, correspondiente a la convocatoria bienal de 2017-2018, denominado *Desarrollo del pensamiento crítico a través de las TIC en la formación del profesorado (PECRITIC)*, se han dado a conocer distintas experiencias formativas e investigaciones educativas realizadas por sus profesores con el fin de aplicarlas a la práctica docente (LÓPEZ MARTÍNEZ, 2017; JIMÉNEZ; FELICES, 2018).

En su investigación, López Martínez (2017) se centra en la etapa educativa de Infantil. En este artículo se ofrece una experiencia educativa particular comprometida con la situación de los refugiados de la guerra de Siria, llevada a cabo por dos docentes en el segundo ciclo (3-6 años) de

Educación Infantil, con la colaboración de la mayor parte de las familias y para la que tuvieron que superar ciertos obstáculos motivados por la incomodidad que generaba el asunto en algunos sectores minoritarios de la comunidad educativa. Este estudio de caso en un centro público (CEIP Clara Campoamor) ubicado en el municipio de Huércal de Almería, limítrofe a la ciudad de Almería (Andalucía, España), nos ha sido de gran utilidad para mostrar al alumnado universitario que los problemas socialmente relevantes del presente pueden y deben tratarse en las aulas de Infantil a pesar de las resistencias y dudas que suscitan estas temáticas.

La escuela y el conocimiento escolar no pueden ser neutrales ante los problemas actuales. En ese sentido, la formación inicial de futuros/as docentes juega un papel primordial para afianzar una educación infantil integral. Por esa razón, es necesario promover acciones reflexivas en la formación inicial del futuro docente partiendo del conocimiento práctico desarrollado en los colegios a partir del trabajo con PSR. Se muestra en este trabajo la primera fase de una investigación educativa, un estudio de caso, siguiendo una vía metodológica etnográfica para conocer en profundidad el trabajo de dos maestras del CEIP Clara Campoamor. Esta investigación cualitativa, que ha seguido una metodología marcada por el paradigma interpretativo, surge dentro de la asignatura anual que impartimos en el Grado de Maestro/a de Educación Infantil denominada *Aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Infantil*, con la finalidad de provocar procesos reflexivos en el alumnado del Grado de Educación Infantil de la UAL sobre sus creencias y prácticas docentes. El objeto de estudio era el de indagar sobre la práctica docente de dos profesoras al desarrollar el proyecto *Con ojos de paz* en dos aulas de 5 años en el primer trimestre del curso escolar 2015-2016. En esta aportación se ofrece la interpretación del proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollado por las maestras desde la perspectiva de la Didáctica de las CCSS. Esta investigación educativa se desencadenó cuando a principios del curso 2016-17 se le planteó al alumnado universitario si consideraba adecuado o no trabajar la imagen huella del niño Aylan Kurdi en segundo ciclo de la

etapa de infantil. En la discusión con uno de los grupos, una alumna describió cómo se había llevado a término un proyecto sobre los refugiados en un centro educativo en su periodo de prácticas. Se refería al CEIP Clara Campoamor. Esta fue la razón para seleccionar este colegio en nuestro estudio de caso. Coincidimos con García Pérez (2010) y con las aportaciones del Proyecto IRES al focalizar la atención en la mejora de la formación inicial desde el acercamiento a la práctica cotidiana del docente. En este sentido, Pagès (1996, p. 97) argumenta que: “(...) la eficacia de la didáctica, de su discurso teórico, de sus procedimientos y de su aprendizaje sólo puede surgir y ser validada en el terreno mismo de la enseñanza, en la práctica tal como es y en las transformaciones que en ella se realicen”.

Aprovechando la información aparecida a principio de curso sobre el problema de los refugiados en los diferentes medios y captando abiertamente las inquietudes de su alumnado, estas maestras de Infantil decidieron emprender un proyecto para entender qué estaba pasando con esa población refugiada debido al conflicto armado de Siria. Tuvieron que afrontar una cuestión socialmente viva, compleja y delicada en dos aulas de infantil. Se trataba de un proyecto de investigación escolar iniciado a partir de la escucha de ciertos comentarios vertidos por su alumnado, cuando este se hacía preguntas en el colegio sobre los refugiados y la guerra de Siria. La acción de las docentes fue la de incorporar el conflicto bélico y sus consecuencias al conocimiento escolar y que éste estuviera vinculado a las nuevas realidades sociales. Coincidimos con García Pérez (2011), Pagès y Santisteban (2014), López Facal (2011) o Santisteban y Pagès (2019) a la hora de centrar cuál ha de ser el fundamento de la enseñanza de las CCSS. Según estos autores, el conocimiento escolar de la enseñanza de las CCSS debe ampararse, siguiendo la tradición anglosajona, en PSR o temas controvertidos de la actualidad, o si nos situamos en el entorno francófono en cuestiones socialmente vivas (CSV) (LEGARDEZ; SIMONNEAUX, 2006; FALAIZE, 2010; FALAIZE, 2014).

El tratamiento de temas controvertidos ha supuesto en el caso de Francia (FALAIZE, 2014) una ruptura con la historia nacional. En los

nuevos contextos de globalización social, con procesos migratorios convulsos, tendríamos que formar a nuestros futuros docentes para un conocimiento escolar basado en temas controvertidos del pasado, del presente y del futuro construido con los “unos y los otros”. Como se ha comprobado, podemos concluir que el profesorado ha de estar atento para intermediar o mediar con su alumnado y con la comunidad educativa sobre asuntos socialmente controvertidos. Coincidimos con Pagès y Santisteban (2014, p. 20) en que el conocimiento social, histórico y geográfico “ha de permitir a los y a las jóvenes ciudadanas ubicarse en su mundo y poder intervenir en él”. Debe ofrecer la posibilidad de construir miradas más críticas en la escuela hacia la información aparecida en los medios de comunicación de masas y abrir caminos para la acción social desde los espacios locales con el fin de encontrar soluciones a los problemas globales más acuciantes en nuestro presente.

Tomando en cuenta estas intenciones, Jiménez y Felices (2018) han desarrollado un proyecto, concebido desde la investigación-acción en la práctica formativa, que se ha implementado en el Grado en Educación Primaria de la UAL. Como objetivo principal, se planteó desarrollar en los futuros maestros y maestras competencias profesionalizantes que les ayudasen a formar ciudadanos y ciudadanas “globales”, capaces de entender su mundo y de comprometerse con él. Esta aportación entronca con otro de los ejes básicos que Pagès (2019) ha promulgado a la hora de mencionar las finalidades de la enseñanza de las CCSS para el siglo XXI. El proyecto se centró en una problemática social relevante como es la situación de la infancia refugiada siria y tuvo como principal objetivo formar al futuro profesorado en un modelo docente crítico y reflexivo, capaz de preparar a la ciudadanía para su presente y su futuro (PAGÈS, 2019). Con esta meta en el horizonte, se cuestionó la potencialidad de las competencias que ofrece el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) para convertir a nuestro alumnado universitario en profesionales con pensamiento social, ético y democrático, capaces a su vez de enfocar la enseñanza de las CCSS desde una perspectiva

transformadora. En esta línea, creemos que es importante preparar a los docentes para que tomen conciencia de la necesidad de transformar las CCSS en un instrumento de cambio social. Hemos querido, además, desbancar prejuicios sobre las posibilidades que ofrece el currículo para trabajar estas temáticas controvertidas en conexión con los contenidos.

Cabe señalar que, durante su desarrollo, el proyecto no estuvo exento de dificultades pues el alumnado se enfrentó a la sobreinformación existente acerca del tema, lo que dificultó el análisis de la misma y la comprensión de la problemática. Asimismo, se trata de un hecho que moviliza emociones y sentimientos. Esta circunstancia fue positiva, ya que logró motivar a nuestro alumnado, pero también fue considerada como una amenaza por el impacto que pudiera ejercer esta realidad en los niños y niñas de primaria. Por último, destacamos las inseguridades manifestadas por el alumnado a la hora de contextualizar el problema en el currículo. No tratarse de un contenido común, presente en los libros de texto, supuso todo un reto para secuenciar los aprendizajes y favorecer la formación del pensamiento social y crítico.

Algunos de los resultados alcanzados han sido publicados en trabajos, cuyos objetivos principales han sido detectar, a través de narrativas, el nivel de pensamiento crítico y literacidad sobre la problemática que ha desarrollado el alumnado participante en el proyecto (FELICES; LÓPEZ; JIMÉNEZ; MORENO, 2017), así como conocer la valoración que se hizo del mismo como plan formativo (FELICES; DÍAZ-MORENO, 2018). El balance, en líneas generales, es positivo, aunque se aprecia la necesidad de continuar trabajando para reforzar el desarrollo de competencias docentes profesionales que posibiliten nuevos modelos de educación, adaptados a las necesidades de nuestro mundo.

Continuando esta línea de trabajo con PSR en la formación inicial del profesorado, en el marco de nuevos Grupos Docentes de Innovación, denominados: *Cuestiones controvertidas en la formación inicial del profesorado. Experiencias innovadoras para el desarrollo del pensamiento crítico (PECRITIC 2.0)*, y *Prácticas para la formación inicial del*

*profesorado en pensamiento crítico. Temas controvertidos y uso de TIC como recursos*, correspondientes al bienio 2019-2020, hemos continuado desarrollando algunas experiencias formativas en torno al Desarrollo Sostenible -en el Grado en Educación Primaria- y a la pandemia del COVID-19 -en el contexto del Máster de Secundaria-. Con ellas hemos querido, al igual que en experiencias anteriores, contribuir a la formación de “intelectuales críticos en el contexto de la práctica educativa”, como enunciaba el profesor Pagès (2011, p. 78).

Por lo que respecta al Desarrollo Sostenible, se escogió como temática para trabajar en el contexto de la formación por diversos motivos. En primer lugar, por su urgencia e impacto a nivel global y por considerar fundamental preparar al alumnado universitario en estos temas para que, en su futuro profesional, sean capaces de trasladarlos a sus aulas. Otro motivo bastante preocupante fue observar el desconocimiento mayoritario que existe en relación con estos temas cuando preguntamos a los estudiantes qué es el Desarrollo Sostenible o cuáles son sus propuestas (DÍAZ-MORENO; FELICES; MARTÍN-GÁMEZ, 2019), circunstancia que venimos detectando en cursos sucesivos. Por todo ello, hemos puesto en marcha un proyecto para dar a conocer el Desarrollo Sostenible y sus Objetivos de Desarrollo Sostenible (en adelante ODS), centrándonos especialmente en el Objetivo 11 *Ciudades y Comunidades Sostenibles*. El modelo de trabajo siguió el mismo esquema empleado para problemáticas anteriores, como la infancia refugiada siria. En este caso, seguimos tres fases: una primera aproximación y profundización en el tema; una segunda de indagación y análisis, buscando profundizar en las causas y consecuencias, cambios y continuidades, relevancia o significación del problema en el contexto donde se da, así como en el análisis de la intencionalidad de los hechos, las distintas posturas generadas en torno a ello, o el relativismo que los envuelve (SANTISTEBAN, 2011). Por último, una tercera fase se orienta a la conexión e integración de la problemática en el currículo social de Ciencias Sociales y al diseño de propuestas

didácticas para la formación del pensamiento social y de la competencia social y ciudadana (SANTISTEBAN, 2009; PAGÈS, 2009).

Decidimos trabajar en concreto el ODS 11 por las continuas noticias que observamos en los diarios locales sobre problemáticas que afectan a la ciudad. Iniciando este proyecto comenzó la crisis sanitaria del COVID-19, por lo que no pudimos finalizarlo. No obstante, recogimos información previa a través de un cuestionario cuyos resultados, pese a no ser generalizables a otros contextos, nos han revelado la necesidad de continuar trabajando el Desarrollo Sostenible en el ámbito universitarios y, particularmente, en la formación inicial del profesorado. Observamos que los encuestados desconocen en buena medida los ODS y encuentran dificultades a la hora de abordarlos en sus futuras aulas, ya que consideran que el currículo escolar y la complejidad de estos temas, junto a la controversia que conllevan algunos de ellos, pueden ser un freno. Por otra parte, reconocen a Almería como una ciudad no sostenible, que presenta diversidad de problemáticas que precisan de una solución. Sin embargo, pese a esta consideración, no parecen manifestar, al menos en un tercio de los participantes, una actitud de compromiso por transformar la realidad, ya que esto conlleva la pérdida de determinadas comodidades o el cambio de hábitos. Se evidencia así una realidad que precisa ser analizada y que debe conllevar actuaciones formativas que hagan evolucionar las concepciones del profesorado en formación inicial, empoderándolo como ciudadanía con capacidad para la acción y la transformación.

Por lo que respecta a la problemática del COVID-19, su selección para trabajar en el contexto del Máster de Profesorado, en conexión con los contenidos geográficos y su enseñanza, se justifica por el contexto en que se hizo -marzo de 2020- y la repercusión que ha tenido esta realidad no solo en la vida del propio alumnado, sino también a nivel planetario. Partiendo de la finalidad principal que nos proponemos como formadores, basada en acompañar e introducir al alumnado en los fundamentos de la Didáctica de las Ciencias Sociales -en especial, de la Geografía- y en la formación de competencias profesionales que les habiliten, desde los

contenidos geográficos, para formar ciudadanía en un mundo contradictorio, decidimos aprovechar la oportunidad que nos brindaba la crisis mundial ocasionada por la pandemia, para hacer reflexionar al alumnado de su protagonismo como testigos de un hecho histórico y sobre cómo esta problemática puede ser explicada desde las diversas disciplinas que componen las Ciencias Sociales, para su comprensión crítica.

Para ello, desde el punto de vista académico y formativo, quisimos aprovechar el COVID como problema para ser contextualizado y trabajado en conexión con el currículo de Geografía de los niveles educativos de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, desde un modelo de formación inicial basado en las propuestas del Proyecto IRES (GARCÍA PÉREZ, 2000), fundamentados en el desarrollo del pensamiento crítico y en el trabajo docente a partir de PRS, y en los planteamientos didácticos próximos a Geoforo (SOUTO; MORENO; COELHO, 2012) y Gea-Clío (SOUTO, 2011; RAMÍREZ; SOUTO, 2017). La conexión con lo geográfico se justifica por la asignatura en que se ha enmarcado este proyecto en el contexto del Máster: *Aprendizaje y enseñanza de la Geografía*. A tal efecto, se propuso al alumnado que diseñara grupalmente propuestas de intervención didácticas donde el COVID fuera la problemática central, y el conocimiento geográfico, junto con el histórico y social, sirvieran para profundizar y explicar las diversas aristas con que cuenta este problema, así como sus causas, evolución y las consecuencias espaciales que se podrían suceder. Se buscaba asimismo que el alumnado integrara de forma práctica en la propuesta los conocimientos abordados en la asignatura, tales como las finalidades que se otorgan a las CCSS (SANTISTEBAN, 2011) y a la Geografía (LICERAS, 2016), los conceptos clave a través de los cuales se pueden enfocar los contenidos sociales y geográficos a fin de construir una realidad más justa y equitativa (BENEJAM, 1999; GRANADOS, 2019), la construcción del conocimiento escolar geográfico y social (GARCÍA PÉREZ, 2015) o los modelos didácticos que generan aprendizajes integrales para la vida, y que favorecen el enriquecimiento progresivo del conocimiento del alumnado para la

comprensión del mundo y la actuación en él (GARCÍA PÉREZ, 2000). Junto al diseño de propuestas, de forma previa, se les pidió además que contestaran a una serie de preguntas que pivotaban sobre su consideración acerca de trabajar este tema en el aula y la potencialidad del mismo para atender a las finalidades y conceptos propios de las Ciencias Sociales y de la Geografía. Se les cuestionó además acerca de si estas propuestas podrían contribuir a formar al alumnado en competencias sociales y ciudadanas, y en habilidades para el desarrollo personal y emocional frente a una problemática que ha generado implicaciones en todos los ámbitos, tanto a nivel local como global. Desde la complejidad y la novedad de la situación experimentada, estudiantes y profesorado hemos formado parte de un mismo escenario donde el componente emocional ha sido muy importante. Asimismo, la complejidad de la temática y sus diversas repercusiones a distintas escalas, mundial, continental, nacional, regional, provincial, comarcal y local, doméstica, no ha dejado de suponer un reto tanto para el alumnado como para nosotros, quienes hemos ejercido en todo momento como acompañantes del proceso de aprendizaje.

## **Conclusiones**

Tras las experiencias expuestas y nuestro recorrido formativo durante todos estos años, podemos reflexionar acerca de cuáles han sido los cambios más significativos que hemos observado en el alumnado universitario. Es difícil saber si estas transformaciones han sido profundas y si tendrán una larga continuidad en el tiempo, pero desarrollando la evaluación y la autoevaluación con los diferentes grupos, en sus trabajos e intervenciones en clase, hemos percibido algunas señales que nos gustaría exponer aquí. Observamos, en primer lugar, una mayor sensibilización sobre las cuestiones abordadas que, en principio, se presuponían superadas en una sociedad del siglo XXI. En este sentido, destaca la sensibilidad e interés mostrado por el alumnado hacia los materiales y estrategias educativas que recuperen y visibilicen las voces y actores

silenciados, que hasta el momento han sido apartados tanto del currículo escolar como de la propia sociedad, experimentando en algunos casos la exclusión o el rechazo, es el caso de los refugiados en el contexto europeo. Trabajar con el alumnado la crisis de los refugiados sirios y, en especial, la infancia refugiada, supuso no solo un mayor acercamiento y conocimiento de la temática, sino también un incremento de la empatía y del reconocimiento del sufrimiento del otro, que logró despertar emociones y sentimientos en el estudiantado y su compromiso social. Abordar problemáticas sociales ha supuesto además que el alumnado conozca los diversos espacios y oportunidades que ofrece el currículo para integrar estos temas y experimentar con ellos, a fin de conformar una escuela crítica e inclusiva.

Desde la inclusividad de las personas, la igualdad de género ha tenido un espacio prioritario en todas las acciones formativas, lo que ha derivado en un especial interés en los y las futuras profesionales de la educación por el uso de un lenguaje no sexista y la integración y puesta en práctica de actitudes tolerantes que contemplen la diversidad y el respeto desde todos los sentidos. Reflexionando sobre las realidades escolares, se ha incorporado la idea de que la escuela, en relación al currículum, la organización y gestión, no es una realidad dada. El o la docente tiene un papel fundamental en su construcción, entendiendo que una educación igualitaria no es una educación homogénea en la que se transmite la cultura dominante, sino la visibilización e inclusión de los diferentes grupos excluidos, entendiendo que la igualdad no puede ir al margen de la equidad. En esta misma línea, se ha indagado en qué medida se viola el derecho a la educación en colectivos femeninos o en colectivos con orientaciones afectivo-sexuales no hegemónicas (LGTBQ+), clases sociales bajas, etnias minoritarias o grupos de edad infantil. Además, hemos procurado la reflexión sobre el grado en que la escuela reproduce el patriarcado a través del currículum oficial, oculto y ausente, o la sociedad favorece la exclusión de colectivos sociales, entre ellos la niñez, las nuevas

identidades socio-afectivas y de nueva orientación sexual, o las personas pertenecientes a grupos marginales.

Consideramos que, para su futuro profesional, han tomado conciencia de su protagonismo como agentes de transformación social. Saben que pueden tener un papel importante dentro de sus aulas para sacar a la luz las voces ausentes y utilizar estrategias de trabajo con sus alumnos/as que les hagan percibir desde pequeños las desigualdades que se producen en la sociedad. Para ello, hemos articulado proyectos basados en el desarrollo del pensamiento social y crítico con el alumnado universitario, con el fin de que sean capaces de abordar correctamente la información a la que tienen acceso y de crear su propia opinión sobre la realidad social. Se ha percibido, por tanto, una mayor disposición a la crítica y a no asumir en su totalidad la información vertida desde los medios y las redes sociales, sin apelar antes a la reflexión sobre las informaciones.

Como consecuencia del trabajo realizado por los docentes del área de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Almería, en los diferentes Grupos Docentes de Innovación de los que hemos formado parte, hemos podido transferir los conocimientos y experiencias que hemos ido construyendo para mejorar y darle sentido a la práctica educativa en los marcos escolares formales y no formales. Es en ese escenario donde hemos desplegado nuestro trabajo sabiendo que la formación inicial del profesorado y de los educadores y educadoras sociales es de vital importancia para que sea, como decía Freire (1975), un agente de transformación para fomentar la justicia social. Por esta razón, desde hace tiempo está siendo el principal foco de atención dentro de la temática didáctica, debido al determinante papel que juegan en la calidad de la enseñanza y de la educación en general. Sin que toda la responsabilidad recaiga en ellos, se debe admitir que ningún cambio puede hacerse o lograrse sin su participación y sin su transformación (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1992).

Con nuestras reflexiones y planteamientos críticos hemos intentado ir más allá de las cuestiones metodológicas y estratégicas, pretendiendo hacer llegar al alumnado en formación que la práctica docente y educativa queda vacía si no va acompañada de un contenido emocional y político que nutra una consistente educación integral de la ciudadanía desde la dignidad del ser humano (PAGÈS, 2019) como ser social. Porque comprometerse con la justicia social supone ir más allá de una simple declaración de intenciones; supone una toma de posición política contra las causas de la desigualdad que persisten todavía en las sociedades denominadas democráticas y amparadas supuestamente en el Estado de Derecho.

## Referencias bibliográficas

- BENEJAM, Pilar. La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de las ciencias sociales. **Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia**, n. 21, p. 5-13, 1999.
- DE SOUSA SANTOS, Boaventura. **Educación para otro mundo posible**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Medellín: CEDALC, 2019.
- DÍAZ-MORENO, Naira; FELICES, María del Mar. Desarrollo del pensamiento crítico en la formación del profesorado: la publicidad igualitaria como estrategia. PADILLA, Graciela (Coord.), **Perspectivas formativas universitarias** (pp. 269-284). Madrid: Tecnos, 2018.
- DÍAZ-MORENO, Naira; FELICES, María del Mar; MARTÍN-GÁMEZ, Carolina. Actitudes y creencias del profesorado en formación inicial sobre desarrollo sostenible y cambio climático. VASCONCELOS, Clara; FERREIRA, Rosa Antonia; CALHEIROS, Cristina; CARDOSO, Alexandra; MOTA, Belmira; RIBEIRO, Tiago (eds.). **Educação em Ciências: cruzar caminos, unir saberes** (pp. 222-223). Libros de Resumos: XVIII ENEC / III ISSE. Porto: Universidade do Porto Edições, 2019.
- FALAIZE, Benoît. El método para el análisis de los temas sensibles de la historia. ÁVILA, Rosa María; RIVERO, María Pilar; DOMÍNGUEZ, Pedro L. (coords.), **Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales** (pp. 187-205). Zaragoza: Institución Fernando el Católico, AUPDCS, 2010.

- FALAIZE, Benoît. L'enseignement des sujets controversés dans l'école française: les nouveaux fondements de l'histoire scolaire en France? **Revista Tempo e Argumento**, v. 6, n. 11, p. 193-223, 2014.
- FELICES, María del Mar; MORENO, Concepción; JIMÉNEZ, María Dolores. Ciudadanía global igualitaria y formación del profesorado. GARCÍA, Carmen Rosa; ARROYO, Aurora; ANDREU, Beatriz (eds.). **Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global** (pp. 236-245). Las Palmas de Gran Canaria: AUPDCS/ Universidad de Las Palmas, 2016.
- FELICES, María del Mar; LÓPEZ, Manuel; JIMÉNEZ, María Dolores; MORENO, Concepción. Introducir la literacidad crítica a través de cuestiones controvertidas en la formación de los futuros docentes. MARTÍNEZ, Ramón; GARCÍA-MORIS, Roberto; GARCÍA, Carmen Rosa (coords.). **Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos preguntas y líneas de investigación** (pp. 115-124). Córdoba: Universidad de Córdoba/ AUPDCS, 2017.
- FELICES, María del Mar; DÍAZ-MORENO, Naira. Percepciones del alumnado en formación inicial sobre el trabajo de temas controvertidos en el aula. CHAO, Rocío; AMARO, Ana; RODRIGO, Monia. (Coords.). **Contenidos docentes de Vanguardia** (pp 147-162). Barcelona: Gedisa, 2018.
- FREIRE, Pablo. **La pedagogía del oprimido**. Madrid: Siglo XXI, 1975.
- GARCÍA PÉREZ, Francisco F. Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el Modelo de Investigación en la Escuela. **Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**, v. 4, n. 64, p. 1-26, 2000.
- GARCÍA PÉREZ, Francisco F. Problemas del mundo y educación escolar: un desafío para la enseñanza de la geografía y las ciencias sociales. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 1, n. 1, p. 108-122, 2011a.
- GARCÍA PÉREZ, Francisco F. Geografía, problemas sociales y conocimiento escolar. **Revista Anekumene**, n. 2, p. 6-21, 2011b.
- GARCÍA PÉREZ, Francisco F. El conocimiento escolar en el centro del debate didáctico. Reflexiones desde la perspectiva docente. **Con-Ciencia Social**, n. 19, p. 49-62, 2015.
- GARCÍA, Carmen Rosa; GÓMEZ, Ernesto; JIMÉNEZ, María Dolores; LÓPEZ, Jesús; MARTÍNEZ, José Miguel; MORENO, Concepción (edds.). **Enseñar Ciencias Sociales en una sociedad multicultural: una mirada desde el Mediterráneo**. Almería: AUPDCS, Universidad de Almería, 2005.

- GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid: Morata, 1992.
- GIROUX, Henry A. Los profesores como intelectuales públicos. **Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica**, n. 1, p. 21-33, 2002.
- GRANADOS, Jesús. Definición y justificación de un marco conceptual para la didáctica de la geografía. En HORTAS, María Joao; DÍAS, Alfredo; DE ALBA, Nicolás (Eds.), **Enseñar y aprender Didáctica de las Ciencias Sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva crítica** (pp. 40-49). Lisboa: Ediciones Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa/ AUPDCS, 2019.
- HERNÁNDEZ, Ana María; GARCÍA, Carmen Rosa; DE LA MONTAÑA, Juan Luis. **Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas**. Cáceres: Universidad de Extremadura/ AUPDCS, 2015.
- JIMÉNEZ, María Dolores; SÁNCHEZ, María Socorro; GARCÍA, Carmen Rosa; MORENO, Concepción. Trabajamos la inmigración en el aula. Una experiencia desde la formación inicial de maestros y maestras. **Kirikiki**, n. 65, año 15, p. 69-77, 2002.
- JIMÉNEZ, María Dolores; MORENO, Concepción; GARCÍA, Carmen Rosa. Mujeres y currículum: Carmen de Burgos y María Zambrano. VERA-MUÑOZ, María Isabel; PÉREZ I PÉREZ, David (Coords.). **Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas** (pp. 1-15). Alicante: AUPDCS, 2004.
- JIMÉNEZ, María Dolores; LÓPEZ, Manuel José; MORENO, Concepción. La formación docente en Didáctica de las Ciencias Sociales a través de los proyectos socioeducativos en contextos de exclusión social. **Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales**, n. 29, p. 5-23, 2015.
- JIMÉNEZ, María Dolores; FELICES, María del Mar. Cuestiones socialmente vivas en la formación inicial del profesorado: la infancia refugiada siria como problemática. **REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica en Ciencias Sociales**, n. 3, p. 87-102, 2018.
- LEGARDEZ, Alain; SIMONNEAUZ, Laurence. **L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives**. Issy les Moulineaux: ESF, 2006.
- LICERAS, Ángel. Las dificultades en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. En LICERAS, Ángel; ROMERO, Guadalupe (Coords.). **Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas**. Madrid: Pirámide, 2016.

- LÓPEZ FACAL, Ramón. Los “conflictos sociales candentes” en el aula (pp. 95-118). **Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia**, n. 69, p. 8-20, 2011.
- LÓPEZ MARTÍNEZ, Manuel José. Propuestas para superar el modelo hegemónico de masculinidad a través de la didáctica de las ciencias sociales. PAGÈS, Joan; SANTISTEBAN, Antoni (Coord.). **Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales** (pp. 699-706), v. 2. Barcelona: AUPDCS, 2014.
- LÓPEZ MARTÍNEZ, Manuel José. Los problemas relevantes de la sociedad actual en un aula de 5 años: qué hacemos con las personas refugiadas sirias. **Investigación en la Escuela. Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa**, n. 92, p. 19-31, 2017.
- MAROLLA, Jesús. La ausencia y discriminación de las mujeres en la formación del profesorado de historia y ciencias sociales. **Revista Electrónica Educare**, v. 23 n. 1, p. 1-21, 2019.
- ORTEGA, Delfín; OLMOS, Rafael. Los problemas sociales relevantes o las cuestiones socialmente vivas en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En JARA, Miguel A.; SANTISTEBAN, Antoni (Coords.). **Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica** (pp. 203-213). Cipolleti (Argentina): Universidad Nacional de Comahue (Argentina)/ Universidad Autónoma de Barcelona (España), 2017.
- ORTEGA, Delfín; PAGÈS, Joan. Literacidad crítica, invisibilidad social y género en la formación del profesorado de Educación Primaria. **REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales**, n. 1, p. 102-117, 2017.
- PAGÈS, Joan. La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar ciencias sociales. AUPDCS (eds.). **VII Simposium Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. La Investigación** (pp. 73-134). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria/ AUPDCS, 1996.
- PAGÈS, Joan. Competencia social y ciudadana. **Aula de Innovación Educativa**, n. 187, v. 7-11, 2009.
- PAGÈS, Joan. ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar Ciencias Sociales? La Didáctica de las Ciencias Sociales y la formación de maestros y maestras. **EDETANIA. Estudios y propuestas socio-educativas**, n. 40, 67-81, 2011.
- PAGÈS, Joan. (2019). Llició magistral, Joan Pagès i Blanch Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història. Quin professorat, quina ciutadania, quin

futur? En BALLBÉ, María; GONZÁLEZ-MONFORT, Neus; SANTISTEBAN, Antoni (eds.). **Quin professorat, quina ciutadania, quin futur? Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història** (pp. 11-35). Barcelona: GREDICS/UAB, 2019.

PAGÈS, Joan. Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. **REIDICS: Revista de Investigación en didáctica de las Ciencias Sociales**, n. 5, p. 5-22, 2019.

PAGÈS, Joan; ORTEGA, Delfin. Deconstruyendo la alteridad femenina en la enseñanza de la historia escolar: representaciones sociales del profesorado en educación primaria en formación. En GARCÍA, Carmen Rosa; ARROYO, Aurora; ANDREU, Beatriz (Eds.). **Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global** (pp. 184-193). Las Palmas de Gran Canaria: AUPDCS, Universidad de Las Palmas, 2016.

PAGÈS, Joan; ORTEGA, Delfin. La construcción de identidades de género en la enseñanza de la historia escolar: un estudio a partir de las narrativas históricas de los futuros y futuras docentes en Educación Primaria. En LÓPEZ, Esther; GARCÍA, Carmen Rosa; SÁNCHEZ, María (Eds.). **Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales** (pp. 89-100). Valladolid: Ediciones de la Universidad de Valladolid, AUPDCS, 2018.

PAGÈS, Joan; SANTISTEBAN, Antoni. Una mirada del pasado al futuro en la didáctica de las ciencias sociales. En PAGÈS, Joan; SANTISTEBAN, Antoni (Eds.). **Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales** (pp. 17-39), v. 1. Barcelona: Servicio de Publicaciones de la UAB/AUPDCS, 2014.

PÉREZ TAPIAS, José Antonio. **Universidad y humana dignidad. Verdades de las Letras frente al mercado de la posverdad**. Granada: Editorial Universidad de Granada, 2018.

PERRENOUD, Philippe. **Cuando la escuela pretende preparar para la vida**. Barcelona: Editorial Graó, 2012.

RAMÍREZ, Santos; SOUTO, Xosé Manuel. GEA-CLÍO. La praxis escolar para mejorar la autonomía ciudadana. En GARCÍA, Diego; RAMÍREZ, Santos; SOUTO, Xosé Manuel (Auts.), **Las buenas praxis escolares: investigar desde la práctica del aula** (pp.153-173). Valencia: Nau Llibres, 2017.

SANT, Edda; PAGÈS, Joan. ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la Historia? **Historia y Memoria**, n. 3, 129-146, 2011.

- SANTISTEBAN, Antoni. Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. **Aula de Innovación Educativa**, n. 187, p. 12-15, 2009.
- SANTISTEBAN, Antoni. La formación del pensamiento social y el desarrollo de las capacidades para pensar la sociedad. En SANTISTEBAN, Antoni; PAGÈS, Joan (Coords.), **Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar** (pp.85-104). Madrid: Editorial Síntesis, 2011.
- SANTISTEBAN, Antoni; GONZÁLEZ, Neus; PAGÈS, Joan. Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En ÁVILA, Rosa María; RIVERO, María Pilar; DOMÍNGUEZ, Pedro L. (Coords.). **Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales**. Zaragoza: Institución Fernando el Católico, AUPDCS, p. 115-128, 2010.
- SANTISTEBAN, Antoni; GONZÁLEZ-MONFORT, Neus. Education for Citizenship and Identities. En PINEDA-ALFONSO, José Antonio; DE ALBA-FERNÁNDEZ, Nicolas; NAVARRO-MEDINA, Elisa (eds.). **Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity** (pp. 551-567). Hershey PA, USA: IGI Global, 2019.
- SANTISTEBAN, Antoni; PAGÈS, Joan. Els temes controvertits a l'escola. **Perspectiva Escolar**, n. 408, p. 7-12, 2019.
- SCHÖN, Donald Alan. **La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones**. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia/ Ediciones Paidós Ibérica, 1992.
- SOUTO, Xosé Manuel. La construcción del conocimiento escolar en la sociedad de las comunicaciones. Una propuesta del Proyecto Gea-Clío. **Investigación en la Escuela**, v. 75, p. 7-19, 2011.
- SOUTO, Xosé Manuel; MORENO, Nubia; COELHO, Andrea. La formación ciudadana en las sociedades tecnocráticas: una perspectiva crítica desde el Geoforo Iberoamericano de Educación. **Investigación en la Escuela**, 76, p. 65-76, 2012.
- ZEICHNER, Kenneth M. **La formación del profesorado y la lucha por la justicia social**. Madrid: Morata, 2010.

## Estado de la cuestión sobre la perspectiva de género y enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en España

*María Consuelo Díez Bedmar*<sup>1</sup>

*Delfín Ortega-Sánchez*<sup>2</sup>

La adopción de enfoques coeducativos, y la promoción de una educación *en y para* la igualdad de género, implican transformar el currículo docente tradicional, con el propósito de superar las bases constructivas androcéntricas del conocimiento histórico y social, y de incorporar ‘miradas polisémicas’ en la comprensión e interpretación de la realidad social. (ORTEGA-SÁNCHEZ; PAGÈS, 2018b, p. 63).

Cuando en 2004 Henríquez y Pagés en su trabajo “la investigación en Didáctica de la Historia” en el ámbito canadiense e italiano plantearon, siguiendo a Fournier y Wineburg (1997), la importancia de analizar la “comprensión que tienen los alumnos de las problemáticas multiculturales, los marcos morales que utilizan para conocer el pasado o la forma en que los estereotipos de género influyen en el pensamiento histórico de los jóvenes” (p. 39), se ponía de manifiesto que la categoría de pensamiento ‘género’ es necesaria (hoy podríamos añadir que imprescindible) para otorgarle a la Didáctica de la Historia una autonomía específica en el campo de la enseñanza. Así lo apuntaban también trabajos como el de Brigadeci, Criscione, Delana, Gusso y Pennacchietti (2001) que dichos autores referenciaban (HENRÍQUEZ; PAGÉS, 2004, p. 71).

---

<sup>1</sup> Profesora Titular del Área de Didáctica de las Ciencias Sociales, en el Departamento de Didáctica de las Ciencias de la Universidad de Jaén. Doctora en Humanidades por la Universidad de Jaén. [mcdiez@ujaen.es](mailto:mcdiez@ujaen.es)

<sup>2</sup> Doctor en Didáctica de las Ciencias Sociales por la UAB, Doctor en Educación por la Universidad de Burgos y Doctor en Historia de América por la Universidad de Extremadura.

En ese mismo año, como señalan Díez y Fernández (2019) y, tras la aparición previa de trabajos centrados en las propuestas que habían emanado de los estudios de Historia de las Mujeres, a fin de desvelar la ocultada historia de las mujeres y llevarla a las aulas y a los currícula escolares, comenzó a desarrollarse en el contexto de la Didáctica de las Ciencias Sociales en nuestro país una línea de investigación centrada en trabajos con perspectiva de género impulsada, sobre todo, en ese primer momento, por autoras como Fernández-Valencia (2001, 2004a, 2004b, 2004c).

La investigación histórica, geográfica y social se ha preocupado por averiguar qué hacen y qué han hecho los hombres y las mujeres como hombres y mujeres, como personas individuales, y como miembros de grupos sociales de edad (niños y niñas, ancianos y ancianas), de género (hombres y mujeres), étnicos, religiosos, etc. A través de la Historia de las Mujeres, éstas emergieron como sujeto histórico y, por ende, el género debía institucionalizarse como categoría de análisis en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

La investigación realizada por Felices, Martínez y Martínez (2018) mostraba que, aunque la perspectiva de género y enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales se ha consolidado como una de las líneas de investigación del área, aún sigue siendo muy minoritaria en número de aportaciones a los simposios anuales de la especialidad, celebrados e impulsados por la Asociación Universitaria de Profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales, y de cuya Junta Directiva fue miembro Joan Pagés durante 27 años. Esta línea de investigación está aún más vinculada a la premisa de mujeres como grupo de invisibles que al análisis desde una perspectiva de género, como señalaba Díez (2018a, p. 58): “Más numerosas son las aportaciones, sobre todo en 2015 [*Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (HERNÁNDEZ; GARCÍA; DE LA MONTAÑA, 2015)] y 2016 [*Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global* (GARCÍA;

ARROYO; ANDREU, 2016)] con respecto a la invisibilidad de las mujeres en el currículum”. Asimismo, “revistas como *Íber*, *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, *REIDICS*, *UNES*, *Didáctica de la Ciencias Experimentales y Sociales* y el *Boletín de la AGE*, entre otras, han publicado artículos en esta línea de trabajo –aunque el porcentaje sigue siendo muy reducido–”. (DÍEZ; FERNÁNDEZ, 2019, p. 2).

### De la invisibilidad a la entidad propia y al análisis con perspectiva de género.

La enseñanza de la Historia ha estado tradicionalmente más centrada en los territorios, en los lugares y en determinados hechos del pasado y del presente, que en las personas –en los hombres y las mujeres– que los han protagonizado. El currículo, la mayoría de las prácticas docentes y el enfoque de la enseñanza de la Historia siguen estando protagonizados, en efecto, por una minoría de hombres blancos y con poder político, militar, económico o religioso (ORTEGA-SÁNCHEZ; PAGÈS, 2018a) (Figura 1).

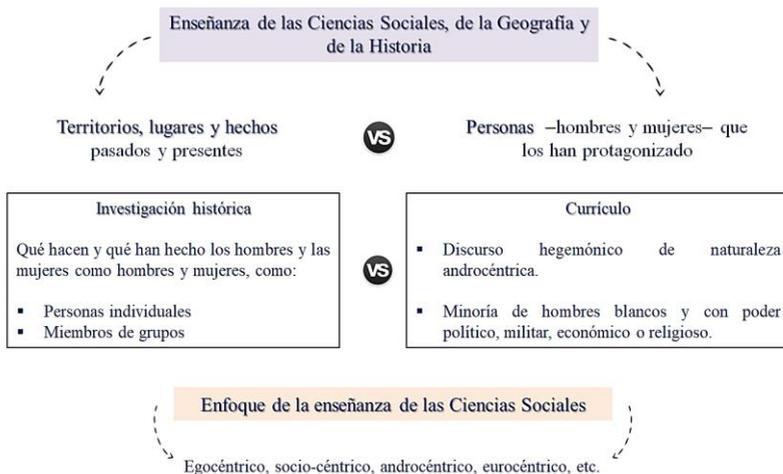


Figura 1. *Enseñanza de la Historia*. Fuente: elaboración propia.

En el artículo “¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria?, ¿qué deberían aprender y cómo los niños y las niñas y los y

las jóvenes del pasado?”, Pagés (2007) señalaba que “los temas más importantes suelen estar basados en hechos de naturaleza política, protagonizados por personajes emblemáticos del pasado. En estas propuestas existe poca vida, apenas aparece la gente de la calle –y mucho menos las mujeres–, no hay memoria colectiva más que la que institucionalmente se considera como memoria nacional o patria”. Comenzaba así su preocupación por la inclusión de “invisibles” en el currículo de la Historia escolar:

Los reyes, los militares, los caudillos, los políticos, los religiosos, que han trascendido su presente tenían a su lado a muchos otros hombres y a muchas mujeres, sin nombres ni apellidos, que tuvieron un papel tan importante como ellos en la construcción de su mundo. Formaban parte de sectores y clases sociales diversas o poco reconocidos históricamente en los textos escolares como es el caso de las mujeres. También, sin embargo, había niños y niñas, abuelos y abuelas. El protagonismo en la construcción del pasado, como en la construcción del presente y del futuro, ha sido, es y será del conjunto de personas que integraron, integran e integrarán las sociedades (PAGÉS, 2007).

El acercamiento de este autor a la Historia de las Mujeres y cómo llevar estas investigaciones al aula, posiblemente despertado a partir de los trabajos realizados junto a Montserrat Casas “Republicans i republicanes als camps de concentració nazis. Testimonis i recursos didàctics per a l’ensenyament secundari” (2005), supondría un punto de inflexión a partir del cual la ausencia de mujeres como sujetos históricos en la historia escolar (así como de otros colectivos no protagonistas como personas menores y jóvenes, mayores, o “los otros”) se convertiría en una de sus líneas de investigación.

Así podemos comprobarlo en su trabajo *Dones del 36* (Mujeres del 36), unidad didáctica para Educación Secundaria y Bachillerato, realizada junto con Nomen y González (2010), que hacía emerger y recordar el papel de las mujeres republicanas durante la Guerra Civil española, el franquismo y la transición. A este trabajo le siguieron otros realizados junto con Sant (2011a, 2011b), en los que se preguntaban ¿por qué las

*mujeres son invisibles en la enseñanza de las ciencias sociales y de la historia?*, pregunta para la que planteaban tres posibles respuestas iniciales interrelacionadas: “(a) buena parte de los contenidos históricos son de historia política, (b) hasta la época contemporánea, la mujer sólo es visible en los contenidos de historia social y lo es de manera totalmente anónima y despersonificada, y (c) las mujeres que sí que aparecen como “personajes históricos” toman roles de princesas, brujas o feministas” (2011b, p. 131). Como puede comprobarse, este planteamiento estaba muy vinculado a la línea de investigación de problemas sociales relevantes o cuestiones socialmente vivas como generadores de contenidos curriculares, la teoría social crítica y la formación del pensamiento social en la escuela (PAGÈS; SANTISTEBAN, 2011; PAGÈS, 1997).

El estudio de Pagès y Sant (2012) sobre las representaciones del alumnado y profesorado en formación evidenció que los currículos y los libros de texto continuaban invisibilizando a las mujeres y a las diversidades de género en la Historia escolar, e imponiendo una historia encargada de masculinizar, victimizar o feminizar sus roles sociales como sujetos históricos. El trabajo de De la Cruz, Díez y García (2019) nos muestra que sigue siendo así.

Como evidencian los estudios de López-Navajas (2014) para la Educación Secundaria y los trabajos de Ortega-Sánchez (2017) para la Educación Primaria, sabemos que menos del 10% de mujeres forma parte del conjunto de referentes históricos y sociales de los manuales escolares, de los relatos históricos del profesorado en formación (ORTEGA-SÁNCHEZ, 2019), y de las propias narrativas de los y las estudiantes (ORTEGA-SÁNCHEZ; MAROLLA; HERAS-SEVILLA, 2020). Parece que pensar en la cultura o la política en clave histórica es sinónimo de un protagonismo universal masculino. Esta pretendida universalidad se evidencia en segregaciones terminológicas como las, ya habituales, entre “literatura” y “literatura femenina”, o entre “Historia” e “Historia de las mujeres”. Parece también que la literatura o la historia pertenecieran a un universo, de partida, masculino y que existieran particularidades

femeninas que dieran forma, desde lo alterno, a otro tipo de construcciones literarias e históricas complementarias (LÓPEZ-NAVAJAS, 2017), a pesar del amplio corpus de conocimientos de mujeres y sobre mujeres aportado por los Estudios de Mujeres en las diferentes áreas de conocimiento, y de la incorporación de conocimiento científico elaborado por mujeres (los estudios con perspectiva de género son mayoritariamente femeninos) que han fortalecido y fortalecen, igualmente, la imagen de las mujeres como creadoras de saber y pensamiento.

Hoy disponemos de un “diverso y riquísimo conjunto documental que nos permite pensar y construir conocimiento sobre los discursos sobre las mujeres y de las mujeres –respuestas de las mujeres a diferentes niveles y con diferentes lenguajes–, y sobre realidades de las vidas de las mujeres y de las relaciones en las que entraron con los hombres de su tiempo y entre ellas mismas” (DÍEZ; FERNÁNDEZ, 2019). No obstante, la ocultación sistemática del saber y de sus contribuciones a la construcción de las sociedades históricas y, por ende, de su aplicación en la Didáctica de las Ciencias Sociales, responde a un claro menosprecio por determinados ámbitos de lo social, en particular, el doméstico y el semipúblico como los hechos de la vida cotidiana, especialmente los relacionados con el colectivo femenino (GARCÍA; HERRANZ, 2016), por la experiencia histórica y social femenina y, sobre todo, por el paradigma y las teorías feministas frente a otras corrientes historiográficas. Así, el hecho de no conocer aportaciones y experiencias de mujeres permite que las representaciones tradicionales sobre la Historia se asienten, ocultando modelos femeninos relevantes como expedicionarias, artistas, músicas o científicas, con nombre propio, pero más aún, de su indiscutible papel en nuestras sociedades donde han sido protagonistas activas (nunca pasivas) en las actividades de mantenimiento y sostenibilidad de las comunidades, de cuidados y crianzas que han permitido a los grupos sociales desarrollarse (RAUSELL, 2019). Como señalara Lerner (1990), “las mujeres no están ni han estado al margen, sino en el mismo centro de la formación de la sociedad y la construcción de la civilización” (p. 6).

La utilización de la perspectiva de género y del planteamiento feminista va más allá de la mera crítica a la forma tradicional y patriarcal de hacer ciencia y propone nuevas orientaciones para la creación científica y, en educación histórica, va más allá de la reivindicación de la presencia de la Historia de las Mujeres en la construcción de la Historia (DÍEZ, 2019) y otras Ciencias Sociales. Las epistemologías feministas, los estudios de género y la teoría *queer* han fundamentado sólidamente el conocimiento necesario para comprender, de forma integral, la cultura, sin bien, como ya señalara Cobo (2005, p. 250) “en estos últimos años se está manejando, tanto en ámbitos académicos como políticos, la noción de género desvinculada del feminismo, pese a que este concepto surge como un instrumento de análisis de la teoría feminista”, lo que se está haciendo más evidente en la actualidad.

No obstante, este conocimiento no está presente en los contenidos sociales de las regulaciones curriculares y manuales más utilizados en las aulas de educación obligatoria, ni en la mayoría de los planes de estudio de formación inicial de profesorado (ORTEGA-SÁNCHEZ; PAGÈS, 2018b). Su ocultación determina que las y los estudiantes no encuentren modelos históricos suficientes para una construcción plural de su identidad personal y su desarrollo social. Como señala López-Navajas (2017), no conocer otros modelos significa debilitar, deliberadamente, la propia cultura. Paradójicamente, las contribuciones femeninas a la construcción del conocimiento histórico, artístico y social se evidencian en las propias fuentes históricas, bases de ese conocimiento. Una realidad que nos hace pensar en una Historia enseñada parcial e incompleta, a pesar de su voluntad totalizadora, legitimada y con pretensión de verdad. Precisamente, esta invisibilidad efectiva se concluía en el trabajo de Moreno-Vera y Díez-Ros (2018), y la concreta la profesora de filosofía de Educación Secundaria López Verdú en un artículo para *El Plural* (30/12/2018):

El sistema educativo actual continúa mostrando una concepción puramente masculina y transmite la falsa impresión de que las mujeres no han

participado en la construcción del conocimiento. Su escasa presencia se contempla como un privilegio que se atribuye a la excepcionalidad que representan estas grandes mujeres. Tampoco aparecen referencias sobre esta exclusión habitual, pues se considera justificada desde el punto de vista histórico. La sensación que se transmite al alumnado es que solo aquellas mujeres que han sido realmente admirables pueden ocupar un lugar en sus libros, casi como una rareza.

De acuerdo con las corrientes historiográficas ya no tan recientes, como la historia de las mentalidades, se hace aún necesaria la transformación de una historia dicotómica, política, racial, territorial y militar en una historia cuyo discurso no dominante pueda visibilizar a las mujeres como agentes sociales, con independencia de su relación o grado de integración en el poder. La permanencia de discursos hegemónicos en las narrativas históricas escolares, medidas en términos de “progreso universal”, impide la incorporación educativa de la memoria y la experiencia individual o colectiva de las voces silenciadas, como la de las mujeres.

Se hace precisa una historia escolar, en palabras de Pagès y Sant (2012), que pueda contribuir a “contra-socializar en una perspectiva opuesta a la hegemónica (...) [desde una concepción de la historia que sirva] como herramienta para enseñar y aprender los mecanismos de poder por los cuales las personas se construyen históricamente” (p. 94). Sigue reafirmandose, en cambio, el carácter marginal, subsidiario y periférico de las mujeres y la uniformidad de género en la historia enseñada (Figura 2).

**Transformación** de una historia dicotómica, política, racial, territorial y militar.

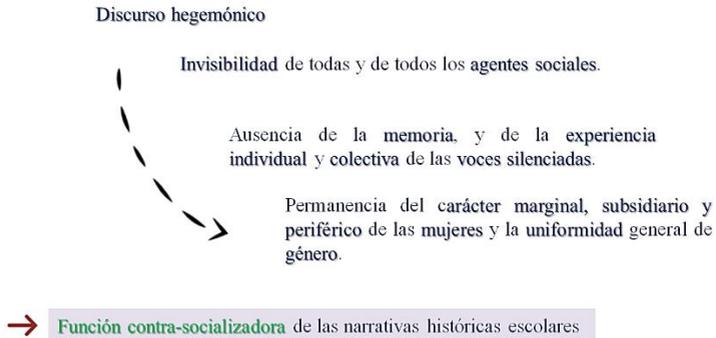


Figura 2. *Función contra-socializadora de la Historia enseñada.* Fuente: elaboración propia.

Por eso, una educación histórica con perspectiva de género nos devuelve al planteamiento de Fernández-Valencia (2001) cuando señalaba:

Hay que evitar que las informaciones sobre las mujeres se conviertan en un añadido a la historia androcéntrica. La perspectiva de las relaciones de género supone que la categoría de género, como las categorías de clase o estamento, sea instrumento básico para la explicación de la organización social y de las relaciones sociales. Por eso replantea la Historia (p. 85).

La utilización de la categoría de pensamiento feminista ‘género’ nos lleva a la necesaria identificación de roles de género “que marcan y han marcado socio-cultural y políticamente nuestro conocimiento histórico, basándose en un binomio aparentemente cerrado de sexo-género que ha construido y construye en cada momento qué es ser “hombre” o ser “mujer” (como si fueran las únicas realidades posibles) y, por ende, cómo podían ser las identidades, las relaciones y las acciones para unos y otras” (DÍEZ, 2019, p. 5). El uso de esta categoría implica deconstruir estas construcciones socio-culturales, que han aparecido como “normales” y “normalizadas” en el discurso y la narración histórica, donde la construcción social de los roles de género a lo largo del tiempo y de los espacios han supuesto la elaboración, por parte de los grupos hegemónicos, de normas que oprimen y sirven para aumentar el privilegio

del hombre heterosexual cis-género, y que perjudican a las mujeres y al colectivo LGBTQ+, regulaciones que también han restringido y restringen las identidades masculinas. Aunar la perspectiva de género desde el enfoque de la teoría de la interseccionalidad (CRENSHAW, 1989) nos lleva a la necesaria concurrencia de categorías de análisis para la deconstrucción de categorías normalizadoras y homogeneizantes en unas Ciencias Sociales críticas, de manera que no se aborden los grupos sociales como una única realidad estática, sino que se analicen desde la riqueza de sus diversidades. En efecto, “las personas no son, transitan en su construcción de identidades a lo largo de sus vidas” (DÍEZ; FERNÁNDEZ, 2019), luego los grupos sociales, también.

### **Lentamente y con resistencias. Algunas conclusiones, líneas abiertas.**

Como señalara Pagés (2018, p. 55), “la historia que se enseña en las escuelas y en los centros de secundaria no es la historia que se investiga ni es una consecuencia directa de la investigación histórica. Sin embargo, hay más relaciones de las que se suponen habitualmente entre una y otra historia”. Además, como indicara en este trabajo, citando a Legris (PAGÈS, 2018, p. 55), pocas veces se tienen en cuenta las investigaciones en Didáctica de las Ciencias Sociales por parte de quienes realizan los programas de estudio o los libros de texto.

Como hemos señalado, incorporar la perspectiva de género en la enseñanza de la Historia no consiste en incrementar el número de mujeres en las narrativas históricas escolares, sino en alcanzar su representación cualitativa en la construcción del conocimiento histórico y social. El género no es sólo una variable sociodemográfica (como lo puede ser el sexo), sino una categoría de análisis social, como la raza o la clase. Tenemos claro que la consolidación de los estereotipos de género motiva la aparición de la discriminación y de los privilegios de género en la historia escolar. Estos estereotipos se presentan como *modelos de género deseables* (FERNÁNDEZ, 2004c) y son contruidos sobre la base de un conjunto de

expectativas y atribuciones de ciertas características, que se asocian a un concepto de género binario y dicotómico (ORTEGA-SÁNCHEZ, 2017). El mantenimiento educativo del estereotipo social de género y, por tanto, la desigualdad y la discriminación implica su asunción natural por el discurso social escolar y, en consecuencia, por la propia sociedad.

A través de los procesos de socialización tradicionales (entre ellos, la escuela, pero también las universidades), la transmisión homogénea de estas características invisibilizan y limitan la pluralidad de identidades de género personales y sociales del alumnado. Esta limitación radica en las dimensiones culturales que subyacen a la generación de conocimiento histórico para acelerar el cambio de significados. Como señalara Ballarín (2017, p. 9),

La universidad mantiene su esencia, responde todavía a un orden creado a lo largo de los siglos, regido por un pensamiento y unas prácticas patriarcales, con mecanismos y símbolos precisos para su reproducción. El dominio masculino sobre el conocimiento que en ella se produce es muy difícil de cambiar, ya que se ejerce también sobre las prácticas y formas de relación y es justamente sobre ese entramado de relaciones masculinas donde se sostiene el poder que legitima la teoría.

¿Cómo afrontar esta situación desde la Didáctica de las Ciencias Sociales? Es necesario romper esta cadena de transmisión y sus repercusiones (DÍEZ, 2015) y, para ello, se hace urgente una formación inicial tanto de historiadores e historiadoras como del profesorado que contemple la competencia en perspectiva de género como una competencia más de sus planes de estudios y que, en el caso de la formación inicial del profesorado, debería, además, adquirirse como una competencia docente (GARCÍA-PÉREZ; REBOLLO; VEGA; BARRAGÁN; BUZÓN; PIEDRA, 2011; UNESCO, 2015; DÍEZ, 2019). Siendo conscientes de que, en la actualidad, no hay una única manera de entender qué implica la enseñanza de las Ciencias Sociales con perspectiva de género, podemos afirmar que todas las opciones coinciden en la utilización y definición de la categoría de pensamiento ‘género’ en la construcción del conocimiento,

a fin de que, de una manera reflexiva y crítica, el futuro profesorado pueda aplicar los aprendizajes desarrollados “sintiendo su responsabilidad en la toma de decisiones” (DÍEZ, 2018b) y en la construcción de significados que favorece como agente transmisor de conocimiento.

En este sentido, encontramos varios ámbitos de investigación, innovación y acción que se están desarrollando en nuestro contexto. Algunos de ellos se presentaron en el monográfico de la revista *Clío History and History teching Enseñanza de las Ciencias Sociales con perspectiva de género* (2019). Por un lado, podemos señalar que sigue investigándose sobre la visibilización de mujeres y sus funciones sociales a partir de fuentes históricas como artefactos arqueológicos, documentos escritos, fotografías, historia oral, cultura y arte visual..., unas veces desde las premisas de la Historia de las Mujeres, otras, incluyendo además un análisis de perspectiva de género. En la mayoría de los casos, encontramos estos estudios vinculados con la periodización histórica correspondiente y con las fuentes utilizadas (GARCÍA, 2018; JARDÓN; PÉREZ, 2018; MAROLLA; PAGÈS, 2018; MEDINA; LÓPEZ, 2020).

Se investiga sobre las percepciones del alumnado y del profesorado, tanto con respecto a la percepción de las mujeres como sujeto histórico y a la perspectiva de género por parte del alumnado de distintos niveles educativos, como a la toma de decisiones por parte del profesorado (ORTEGA-SÁNCHEZ; PAGÈS, 2017; CASTRILLO; GILLATE; ODRIOZOLA; CAMPOS-LOPEZ; 2019; MORENO; DÍEZ, 2018; ORTEGA-SÁNCHEZ, 2019; DÍEZ, 2019). Asimismo, se analizan elementos del currículo y su aplicación, las prácticas educativas, los recursos utilizados (mayoritariamente, los libros de texto), y la evaluación, los resultados de aprendizaje y las metodologías empleadas (entre las que destaca la coeducación), vinculados tanto a la inclusión de mujeres como sujetos invisibilizados, como a la perspectiva de género.

En la actualidad, están teniendo relevancia los estudios vinculados con la ruptura de una construcción de género binaria y unitaria y, en ese sentido, con la inclusión de la teoría de la interseccionalidad (MASSIP;

CASTELLVÍ, 2019), la construcción de masculinidades alternativas (RAUSELL, 2017; GARCÍA; DE LA CRUZ, 2019) y la incorporación de identidades sexo-genéricas diversas (ALEGRE; TUDELA, 2019; DE LA CRUZ; DÍEZ; GARCÍA, 2019; SÁNCHEZ, 2019; SÁNCHEZ; ESCRIBANO; ÁLVAREZ, 2019). Estas perspectivas nos abren el camino a seguir para la construcción de unas Ciencias Sociales con perspectiva de género hacia el futuro, que utilice la categoría de pensamiento ‘género’ contextualizando sus implicaciones en cada situación histórica, con el fin de entender cómo se produjeron las narrativas y narraciones históricas en torno a las relaciones sociales, las jerarquías de poder y los roles de género establecidos por cada sociedad, y de tomar decisiones sobre qué Ciencias Sociales construir en las aulas actuales para una ciudadanía que ni debe ni puede perpetuar los sesgos de género en la construcción de la ciencia, ni mantenerse inmovilista en sus acciones y toma de decisiones.

Por ello, creemos que tanto la investigación en Didáctica de la Historia como la docencia en formación inicial del profesorado habrían de dirigirse hacia:

- a) La formación del pensamiento histórico y social con perspectiva de género desde la pluralidad y la diversidad social.
- b) La visibilización del papel que tienen y que deberían tener todos y todas las protagonistas del pasado y del presente, sean grupos o personas, atendiendo a los principios de la teoría de la interseccionalidad.
- c) Análisis de las narraciones y producciones del futuro profesorado para analizar qué están interiorizado y comprendiendo sobre la perspectiva de género en Ciencias Sociales, y sus repercusiones en su futuro profesional (DÍEZ, 2017a, 2019; ORTEGA-SÁNCHEZ; PAGÈS, 2017).
- d) Evaluar las prácticas de aprendizaje y enseñanza, y los resultados obtenidos, a fin de establecer la realidad de egreso de titulaciones y acciones formativas, y de convertir los obstáculos y resistencias en oportunidades (DÍEZ, 2017b).

Avanzar en la investigación sobre el profesorado e incluir la perspectiva de género, tanto en su formación como en las prácticas que se realizan, contribuiría no sólo a erradicar las desigualdades existentes en

torno a las mujeres y otros grupos invisibles, sino también a alcanzar la transformación social.

## Referencias

- ALEGRE, Carolina; TUDELA, Antonio. Cuerpos situados: educación, género y subjetividad en tiempos post-identitarios. En RAUSELL, Helena; TALAVERA, Marta. (Coords.). **Género y didácticas: una mirada crítica, una aproximación práctica**. Valencia: Tirant lo Blanch, 2019, p. 47-77.
- BALLARÍN, Pilar. ¿Se enseña coeducación en la Universidad? **Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas**, v. 2, n. 1, p. 7-31, 2017.
- BRIGADECI, Concetta; CRISCIONE, Antonino; DEIANA, Giuseppe; GUSSO, Maurizio; PENNACCHIETTI, Giancarlo. **Il laboratorio di storia: problemi e strategie per l'insegnamento nella prospettiva dei nuovi curricula e dell'autonomia didattica aboratorio di storia**. Milano: UNICOPLI, 2001.
- CASTRILLO, Janire; GILLATE, Iratxe; ODRIUZOLA, Onintza; CAMPOS-LÓPEZ, Teresa. ¿Son las mujeres sujeto histórico para el alumnado de ESO? Un estudio de caso. **CLIO. History and History teaching**, n. 45, p. 11-29, 2019.
- COBO BEDÍA, Rosa. El género en las ciencias. **Cuadernos de Trabajo Social**, n. 18, p. 249-258, 2005.
- CRENSHAW, Kimberle. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. **University of Chicago Legal Forum**, vol. 1989, n. 1, p. 139-167, 1989.
- DE LA CRUZ REDONDO, A.; DÍEZ BEDMAR; M<sup>a</sup> Consuelo; GARCÍA LUQUE, Antonia. Formación inicial de profesorado y reflexión sobre identidades de género diversas a través de los libros de texto de Ciencias Sociales. En: João, María; DÍAS, Alfredo; DE ALBA, Nicolás. (Eds.). **Enseñar y aprender Didáctica de las Ciencias Sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica**. Lisboa: ESE/PL. – Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2019, p. 273-287.

DÍEZ BEDMAR, M<sup>a</sup> Consuelo. Enseñanza de la Historia en educación preuniversitaria y su impacto en la formación de identidades de género, repercusiones en la Universidad. **CLIO. History and History teaching**, n. 41, p. 1-16, 2015.

DÍEZ BEDMAR, M<sup>a</sup> Consuelo. "Con y para la sociedad". Análisis del discurso de género de alumnado en Trabajos Fin de Grado/ Máster de Ciencias Sociales. En: MARTÍNEZ MEDINA, Ramón; GARCÍA-MORÍS, Roberto; GARCÍA RUIZ, Carmen Rosa. (Eds.). **Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación**. Córdoba: Universidad de Córdoba – Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2017a, p. 102-114.

DÍEZ BEDMAR, M<sup>a</sup> Consuelo. Teaching Social Sciences with a Gender Perspective: Turning Obstacles into Opportunities Using Pbl and Fpda. **TOJET, The Turkish online journal of educationaly technology**, p. 761-764, 2017b.

DÍEZ BEDMAR, M<sup>a</sup> Consuelo. La idea de curriculum en la Asociación de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. **REIDICS**, 3, p. 52-70, 2018a.

DÍEZ BEDMAR, M<sup>a</sup> Consuelo. Del concepto construido de familia a la construcción colaborativa: análisis y recursos desde una educación emocional, feminista y sociocrítica. En: MEDINA QUINTANA, Silvia. (Ed.). **Familias, educación y género. Tradiciones y rupturas en las sociedades moderna y contemporánea**. Gijón: Trea, 2018b, p.151-172.

DÍEZ BEDMAR, M<sup>a</sup> Consuelo. Educación histórica con perspectiva de género: Resultados de aprendizaje y competencia docente. **El Futuro del Pasado**, n. 10, p. 81-122, 2019.

DÍEZ BEDMAR, M<sup>a</sup> Consuelo; FERNÁNDEZ VALENCIA, Antonia. Enseñanza de las Ciencias Sociales con perspectiva de género. **CLIO. History and History teaching**, n. 45, p. 1-10, 2019.

FELICES DE LA FUENTE, María del Mar; MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, Rosendo; MARTÍNEZ MEDINA, Ramón. Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y nuevas perspectivas. **REIDICS**, n. 3, p. 119-138, 2018.

FERNÁNDEZ VALENCIA, Antonia. **Las mujeres en la enseñanza de las ciencias sociales**. Madrid: Síntesis, 2001.

- FERNÁNDEZ VALENCIA, A. El género como categoría de análisis en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En: VERA, Isabel; PÉREZ, David. (Eds.). **Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas**. Alicante: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2004a, p. 1-24.
- FERNÁNDEZ VALENCIA, A. Educación para la igualdad de oportunidades de hombres y mujeres. En: MONCLÚS, Antonio. (Coord.). **Educación y sistema educativo**. Salamanca: ICE de la Universidad Complutense de Madrid, 2004b, p. 479- 495.
- FERNÁNDEZ VALENCIA, Antonia. Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia. **Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales**, vol. 18, p. 5-24, 2004c.
- FOURNIER, Janice E.; WINEBURG, Samuel. S. Picturing the past: Gender differences in the depiction of historical figures. **American Journal of Education**, vol. 105, p. 160-185, 1997.
- GARCÍA LUQUE, A.; DE LA CRUZ, A. La didáctica de las Ciencias Sociales y la construcción de masculinidades alternativas: libros de texto a debate. **CLÍO. History and History Teaching**, n. 45, p. 99-115, 2019.
- GARCÍA LUQUE, Antonia. Women and children omitted in the teaching of history: causes and consequences. En SÁNCHEZ, Margarita; Cid, ROSA MARÍA. (Coord.). **Motherhood and infancies in the Mediterranean in antiquity**. Barnsley: Oxbow Books, 2018, p. 273-286.
- GARCÍA LUQUE, Antonia; HERRANZ SÁNCHEZ, Ana Belén. Integrando la perspectiva de género en la enseñanza y difusión del patrimonio. En GARCÍA RUIZ, Carmen Rosa; ARROYO, Aurora; ANDREU, Beatriz. (Ed.). **Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global**. Las Palmas: Universidad de las Palmas de Gran Canaria – Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2016, p. 343-352.
- GARCÍA RUIZ, Carmen Rosa; ARROYO DORESTE, Aurora; ANDREU MEDIERO, Beatriz (Eds.). **Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global**. Las Palmas: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria – Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2016.

GARCÍA-PÉREZ, Rafael; REBOLLO-CATALÁN, Ángeles; VEGA, Luisa; BARRAGÁN, Raquel; BUZÓN-GARCÍA, Olga; PIEDRA, Joaquín. El patriarcado no es transparente: Competencias del profesorado para reconocer la desigualdad. **Cultura y Educación**, vol. 2, n. 3, p. 385-397, 2011.

HENRÍQUEZ, Rodrigo; PAGÈS, Joan. La investigación en didáctica de la historia, **Educación XXI**, n. 7, p. 63-68, 2004.

HERNÁNDEZ CARRETERO, Ana María; GARCÍA RUIZ, Carmen Rosa; DE LA MONTAÑA CONCHIÑA, Juan Luis (Eds.). **Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas**. Cáceres: Universidad de Extremadura – Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2015.

JARDÓN, Paula; PÉREZ HERRERO, Clara. Una Prehistoria compleja: revisión crítica de los tópicos en la representación cinematográfica para transformar su enseñanza. En: LÓPEZ TORRES, Esther; GARCÍA RUIZ, Carmen Rosa; SÁNCHEZ AGUSTÍ, María. Coord. **Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales**. Valladolid: Universidad de Valladolid – Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2018, p. 827-838.

LERNER, Gerda. **La creación del patriarcado**. Barcelona: Editorial Crítica, 1990.

LÓPEZ VERDÚ, Trinidad. La educación: centro de la agenda feminista. **El Plural**, diciembre, 2018.

LÓPEZ-NAVAJAS, Ana. Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. **Revista de Educación**, vol. 363, p. 282-308, 2014.

LÓPEZ-NAVAJAS, Ana. **Una historia sin mujeres es una historia incompleta**. (Conferencia), 2017 [Vídeo]. Disponible en: <https://bit.ly/2U2mrqr>

MAROLLA, Jesús; PAGÈS, Joan. Los retos desde la didáctica de las ciencias sociales para trabajar e incluir a las mujeres y su historia en la enseñanza: perspectivas de los y las estudiantes chilenos. **Revista Historia Hoje**, vol. 7, n. 13, p. 253-271, 2018.

MASSIP, Mariona; CASTELLVÍ, Jordi. Poder y diversidad. Los aportes de la Interseccionalidad a la didáctica de las ciencias sociales. **CLIO. History and History teaching**, n. 45, p. 139-154, 2019.

MEDINA QUINTANA, S.; LÓPEZ SERRANO, M. El patrimonio arqueológico en Córdoba con perspectiva de género: una intervención desde las ciencias sociales en el Grado de Educación Primaria. En: RUIZ OSUNA, Ana; MEDINA QUINANA, Silvia; PÉREZ NARANJO, Leonor, M. (Coords.). **Educación y divulgación del patrimonio arqueológico. La socialización del pasado como reto para el futuro**. Granada: Comares, 2020, p. 81-95.

MORENO-VERA, Juan Ramón; DÍEZ-ROS, Rocío. Enseñar igualdad de género desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. En: ROIG-VILA, Rosabel. (Ed.). **El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior**. Barcelona: Octaedro, 2018, p. 716- 726.

ORTEGA-SÁNCHEZ, Delfín. **Las mujeres en la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales. Estudio de caso en formación inicial de maestros y maestras de Educación Primaria**. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 2017. Accesible en <https://bit.ly/2RYjHK6>

ORTEGA-SÁNCHEZ, Delfín; PAGÈS, Joan. Literacidad crítica, invisibilidad social y género en la formación del profesorado de Educación Primaria. **REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales**, n. 1, p. 102-117, 2017.

ORTEGA-SÁNCHEZ, D.; PAGÈS, J. La construcción de identidades de género en la enseñanza de la Historia escolar: un estudio a partir de las narrativas históricas de los futuros y futuras docentes en Educación Primaria. En: LÓPEZ TORRES, Esther; GARCÍA RUIZ, Carmen Rosa; SÁNCHEZ AGUSTÍ, María. (Eds.). **Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales**. Valladolid: Universidad de Valladolid – Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2018a, p. 89-100.

ORTEGA-SÁNCHEZ, Delfín; PAGÈS, Joan. Género y formación del profesorado: análisis de las Guías Docentes del área de Didáctica de las Ciencias Sociales. **Contextos educativos. Revista de Educación**, n. 21, p. 53-66, 2018b.

ORTEGA-SÁNCHEZ, Delfín. Teaching Gender in the History Classroom: An Investigation into the Initial Training of Primary Education Teachers. **Educ. Sci.**, vol. 9, p. 114, 2019.

ORTEGA-SÁNCHEZ, D.; MAROLLA, J.; HERAS-SEVILLA, Davinia. Invisibilidades sociales, identidades de género y competencia narrativa de los discursos históricos del alumnado de Educación Primaria. En: DÍEZ GUTIÉRREZ, Enrique Javier; RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, Juan Ramón. (Eds.). **Educación para el bien común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente**. Barcelona: Octaedro, 2020, p. 89-103.

PAGÈS, J. La formación del pensamiento social. En: Benejam, Pilar; Pagès, Joan. (Coords.). **Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia**. Barcelona: Horsori, 1997, p. 151-168.

PAGÈS, Joan. ¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria?, ¿qué deberían aprender y cómo los niños y las niñas y los y las jóvenes del pasado? **Revista Escuela de Historia**, vol. 6, n. 1, 2007. Disponible en <https://bit.ly/2S3Rt29>

PAGÈS, Joan. Aprender a enseñar Historia. Las relaciones entre la historia v la historia escolar. **Trayectorias Universitarias**, vol. 4, n. 7, p. 53-59, 2018.

PAGÈS, Joan; CASAS, Montserrat. **Republicans i republicanes als camps de concentració nazis. Testimonis i recursos didàctics per a l'ensenyament secundari**. Barcelona : Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona, 2005.

PAGÈS, Joan; NOMEN, Jordi; GONZÁLEZ-MONFORT, Neus. **Dones del 36**. Barcelona: Ajuntament de Barcelona – Institut d'Educació, 2010.

PAGÈS, Joan; SANT, Edda. Las mujeres en la enseñanza de la Historia: ¿hasta cuándo serán invisibles? **Cad. Pesq. Cdhis, Uberlândia**, vol. 25, n. 1, p. 91-117, 2012.

PAGÈS, Joan; SANTISTEBAN, Antoni (Coords.). **Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les Ciències Socials**. Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona, 2011.

RAUSELL, Helena. Ilustración y género. Los modelos de masculinidad presentes en la asignatura de Hª de España. **Didáctica de las ciencias experimentales y sociales**, vol. 32, p. 93-108, 2017.

RAUSELL, Helena. La historia de las mujeres y el “derecho al pasado”. En: PARRA, David; FUERTES, Carlos. (Coord.). **Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas: Ciencias Sociales para una educación crítica**. Valencia: Tirant lo Blanchp, p. 237-255, 2019.

SÁNCHEZ TORREJÓN, Begoña. Abriendo los armarios de la escuela: las concepciones del alumnado del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Cádiz sobre la diversidad afectivo-sexual. En: GREGORIO, Carmen; ALCÁZAR, Ana; VALCUENDE DEL RÍO, José María. (Eds.). **Nuevas cartografías de la sexualidad**. Granada: Editorial Universidad de Granada, 2019, p. 525-540.

SÁNCHEZ TORREJÓN, Begoña; ESCRIBANO VERDE, María; ÁLVAREZ BALBUENA, Ana. Diversidades sexo-genéricas e innovación docente: #No a la LGTBIfobia en las escuelas. En: SOLA, Tomás. (Ed.). **Innovación educativa en la sociedad digital**. Madrid: Dykinson, 2019, p. 1792-1801.

SANT, Edda; PAGÈS, Joan. Princeses, bruixes, deministes..., només dones. Una reflexió sobre el paper de les dones en l'ensenyament de les ciències socials. **Perspectiva Escolar**, n. 357, p. 9-17, 2011a.

SANT, Edda; PAGÈS, Joan. ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia? **Revista Historia y Memoria**, 3, p. 129-146, 2011b.

UNESCO. **A Guide for Gender Equality in Teacher Education. Policy and Practices**, 2015. Disponible en <https://bit.ly/3obzklK>

## **PARTE II**

**Sobre Joan Pagès Blanch**

**Acerca de Joan Pagès Blanch**

## **La historia del grupo de enseñanza de las ciencias sociales de Rosa Sensat y el papel de Joan Pagès I Blanch**

*Maria Ballbé Martínez <sup>1</sup>*

### **1. El legado del grupo de enseñanza de las ciencias sociales de Rosa Sensat**

Toda investigación empieza por una preocupación o por una curiosidad. La mía fue conocer los motivos y las causas que llevan a maestros y maestras a cambiar su práctica docente. Esta preocupación apareció en el período de prácticas de mi formación inicial, cuando comprobé que la propuesta de enseñanza de Ciencias Sociales de mi antiguo instituto era prácticamente la misma que había recibido como alumna.

Mi preocupación me llevó a reunirme con mi maestro Joan Pagès i Blanch, quién me animó a empezar mi investigación, primero, en el Máster de Investigación en Educación (Ballbé, 2014 y 2015) y, después, en el programa de Doctorado de Educación (Ballbé, 2019). Ambos de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Sin pretensiones de generalizar, decidimos descubrir las razones que generan una innovación a través del estudio de uno de los grupos de renovación pedagógica más emblemáticos de Cataluña y España durante el franquismo, el Movimiento de Maestros “Rosa Sensat” y, dentro de él,

---

<sup>1</sup> Profesora del Departamento de didáctica de la Lengua y la Literatura y de les Ciencias Sociales. Área de didáctica de les Ciencias Sociales. Doctora en didáctica de las Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). [Maria.Ballbe@uab.cat](mailto:Maria.Ballbe@uab.cat)

el Grupo de Ciencias Sociales de segunda etapa de Educación General Básica (EGB, de 11/12 a 14/15 años).

Convencidos de la necesidad de poner a disposición del profesorado en formación y en activo una valiosa información, sobre las posibilidades de tomar decisiones en la práctica y de actuar como prácticos reflexivos, tomando decisiones argumentadas, decidimos iniciar una nueva línea de investigación en GREDICS (Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials): la Historia de la didáctica de las ciencias sociales (Ballbé y Pagès; 2016 y 2017).

Este texto tiene dos propósitos. El primero reflexionar sobre la aportación del Grupo de Ciencias Sociales de segunda etapa de EGB de Rosa Sensat (1969-1990) y sus repercusiones en la enseñanza de las Ciencias Sociales, en la escuela obligatoria catalana y en la formación del profesorado. Y, el segundo propósito, recuperar el papel de Joan Pagès i Blanch en el Grupo de Ciencias Sociales de segunda etapa de EGB de Rosa Sensat. Él mismo, en la defensa de mi tesis doctoral, afirmaba: *“yo me siento muy identificado porque son los fundamentos de mi carrera profesional”*

## **2. El grupo de ciencias sociales de segunda etapa de EGB de “Rosa Sensat”**

El Movimiento de Maestros de Rosa Sensat pretendía un cambio radical de la escuela franquista, desde una racionalidad basada en los principios de la escuela nueva y en los movimientos de renovación, que se desarrollaron en Europa y en el mundo occidental en el período de Entreguerras y que tuvieron en Catalunya y en España su punto más álgido durante la II República (1931-1939).

La Ley General de Educación (LGE, 1970) introdujo las Ciencias Sociales en el currículo escolar. La implementación del currículo de la LGE impulsó la renovación en el campo de la enseñanza de las Ciencias Sociales. En “Rosa Sensat” se consolidaron dos grupos de trabajo, uno para

cada etapa educativa de la Educación General Básica. El grupo de trabajo de la primera etapa contaba con cinco subgrupos, uno para cada curso. En cambio, el de segunda etapa era común a los tres cursos de la misma etapa (6º, 7º y 8º).

El objetivo del grupo de trabajo de Ciencias Sociales de la primera etapa de EGB era seleccionar los contenidos básicos de primero a quinto, para poder trabajar el medio social inmediato y, desde aquí, ir al medio más lejano y complejo. El objetivo del grupo de segunda etapa era establecer una línea de continuidad en función de un futuro compromiso ciudadano: las Ciencias Sociales como investigación del medio, la enseñanza de la historia a partir del propio país, de Cataluña, la continuidad entre la investigación crítica del medio próximo y la investigación histórico-geográfica, la historia como método de análisis del presente, la geografía como conocimiento de la realidad y de las alternativas de reorganización del territorio, etc. (Ver, Autores Varios en *Perspectiva escolar*, núm. 5, 1976).

El trabajo se realizaba en encuentros semanales o quincenales de dos horas, donde cada grupo llevaba la preparación de un tema con los contenidos para el docente y su planteamiento didáctico, compuesto por los objetivos, las técnicas, las actividades y los materiales para llevarlo a cabo. Ambos grupos de trabajo estaban integrados por maestros y maestras que desarrollaban su trabajo en centros educativos, en los que implementaban las innovaciones realizadas en “Rosa Sensat”, entre ellos se encontraba el maestro Joan Pagès.

Mi investigación se centró en el estudio del grupo de trabajo de Ciencias Sociales de la Segunda Etapa de EGB, que tenía como finalidad fundamental la elaboración y la experimentación de un programa alternativo de Ciencias Sociales para la Segunda Etapa de la EGB (11/12 a 13/14 años). A esto se dedicaban exclusivamente las sesiones de trabajo de las tardes del martes de cada semana durante todo el curso.

### 3. La historia del grupo

La investigación histórica realizada a través de la recopilación, clasificación, sistematización, análisis e interpretación de 507 fuentes (Moradiello, 2013; Alía Miranda, 2016) y a través del recuerdo de algunos de los y las protagonistas de esta experiencia renovadora (LeCompte, Millroy y Preissle, 1992; Álvarez-Gayou, 2003; Bisquerra, 2004; Cohen, Manion y Morrison, 2007; Stake, 2007; Creswell, 2014), ubica el Grupo en el contexto de la Ley General de Educación y se relaciona con los Movimientos de Renovación Pedagógica [MRP] que se desarrollaron en Europa y en el mundo occidental a partir del movimiento de Mayo de 1968.

La historia del grupo se puede periodizar en cuatro etapas importantes. La primera etapa comprende los años de 1969 al 1974, está marcada por la reflexión teórica y la revisión de los contenidos oficiales de Ciencias Sociales realizadas por los antecedentes del grupo que formaban parte de la Escuela de Maestros de Rosa Sensat, entre los que destacan Anna M<sup>a</sup> Roig, Pere Fortuny, Montserrat Casas, Josep M<sup>a</sup> Masjuan i Onofre Janer. Además recibían el asesoramiento de Enric Lluch y Pilar Benejam, de manera más esporádica, el de Josep Fontana y Albert Balcells (Canals, Codina, Cots, Darder, Mata y Roig; 2001).

La segunda etapa está definida por la creación del grupo en cuestión durante los años 1974-1977. Un grupo de maestros y maestras preocupadas por la renovación de la enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales se unieron, elaboraron, experimentaron y discutieron su primer programa alternativo de Ciencias Sociales (Grup de Ciències Socials de Rosa Sensat, 1975). Esta primera propuesta curricular mantenía la estructura cronológica del programa oficial y la división entre la Historia y la Geografía, pero aproximaba los contenidos oficiales al contexto del alumnado y daba preferencia a los aspectos socioeconómicos.

A través de la experimentación, el Grupo se dio cuenta de que el programa planteado estaba muy alejado de las posibilidades de los chicos y chicas de Segunda Etapa de EGB, por lo que decidieron diseñar, elaborar,

experimentar y discutir una segunda propuesta. Se iniciaba así la tercera etapa, entre los años 1977-1982, dónde el nuevo programa tuvo como principales preocupaciones: 1) la adecuación del programa y de los contenidos a las posibilidades intelectuales de los chicos y chicas de Segunda Etapa de EGB; 2) partir del medio, de la realidad más próxima del alumnado; 3) relacionar la Geografía y la Historia, haciendo Ciencias Sociales; y 4) adquirir una metodología de trabajo basada en el descubrimiento, el trabajo de campo y la pequeña investigación.

A partir de la edición y la publicación del segundo programa propuesto por el Grupo en Edicions 62 (Grup de Ciències Socials de Rosa Sensat, 1981) se abrió una nueva etapa que acabó con su disolución (1982-1990).

Los miembros del grupo empezaron a realizar tareas distintas en las escuelas, en la Escuela de Maestros de Sant Cugat, en la Escuela de Maestros de Girona, en la gestión de Rosa Sensat...No obstante, el hecho que el grupo se dejará de reunir no supuso que su programa desapareciera. A partir del curso 1982-1983 tenemos al menos seis frentes donde el programa aún era vigente: 1) las clases en las escuelas donde trabajaban los miembros del grupo; 2) los cursos de invierno y las Escuelas de Verano tanto de “Rosa Sensat” como de otras realizadas en el resto de Cataluña y de España; 3) los libros de texto de la Editorial Onda (Padró, Ribas, y Vilarrasa, 1985; Vilarrasa, Hernández, Valero y Olivé; 1986; Hernández, Oller, Oriol y Socías, 1986); 4) el grupo de trabajo o seminario de Ciencias Sociales que se formó en la UAB con maestros del Vallès y de Barcelona, que recibían al alumnado de magisterio en sus clases y seguían el programa de “Rosa Sensat”; 5) los grupos de maestros de fuera del ámbito de Barcelona, como el Grupo de Maestros de Girona; y 6) la formación inicial de maestros realizada en la Escola de Mestres de Sant Cugat de la UAB y, en particular, las clases prácticas realizadas en las escuelas de EGB Joaquina Pla Farreras de Sant Cugat y la Escoleta, escuela anexa ubicada en el campus de la UAB.

Aparte de estos frentes, el programa de Ciencias Sociales de Segunda Etapa de EGB de “Rosa Sensat” fue protagonista en la experimentación del Ciclo Superior de EGB, realizada por la Generalitat de Cataluña, así como en la participación en programas de Formación Permanente Institucional (FOPI) emprendidos por el gobierno catalán para actualizar a su profesorado (Batllori y Pagès, 1984; Batllori, Hernández y Pagès, 1986).

En otro campo, la incorporación a la gestión de la política ministerial de Montserrat Casas permitió, también, que el programa pudiera ser considerado en Madrid y, de hecho, algunos de los miembros del grupo participaron como asesores del Ministerio tanto en la programación experimental del Ciclo Superior de la Segunda Etapa como, posteriormente, de la ESO. Todo este conjunto de actividades demuestran el dinamismo de las propuestas del grupo a pesar de la dispersión de sus miembros.

#### **4.La aportación curricular del grupo**

Los maestros y las maestras que formaban parte del Grupo, en un momento dado, decidieron que valía la pena promover una práctica educativa diferente y una nueva manera de hacer escuela, pese a la coyuntura que había. Antes de la muerte del dictador Franco, el grupo ya trabajaba para la renovación pedagógica, y la transición democrática fue un período donde se tomaron decisiones con conocimiento de causa y con una gran esperanza en los cambios.

Nadie les obligó a cambiar sus prácticas, sencillamente decidieron dedicar una gran parte de su tiempo libre a reunirse y a tirar adelante unos proyectos, porque pensaban y soñaban en una nueva generación de chicos y chicas que pudieran comprender una Geografía y una Historia de Catalunya y del mundo diferente. El cambio educativo fue posible gracias al compromiso social y político del profesorado. Este fue el gran secreto de la renovación.

El proyecto colectivo y cooperativo del Grupo de Ciencias Sociales de segunda etapa de EGB de “Rosa Sensat” consiguió renovar la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales a partir de la creación, la experimentación y la reflexión de dos programas alternativos de Ciencias Sociales para la segunda etapa de EGB. A través de estos dos programas se quería promover una práctica educativa diferente y una adaptación de la propuesta a diferentes contextos escolares.

El primer programa alternativo del Grupo se presentó en la Escuela de Verano de 1975 (Grup de Ciències Socials de Rosa Sensat, 1975). La propuesta mantenía la estructura cronológica del programa oficial y la división entre la Geografía y la Historia, pero priorizaba una enseñanza de las Ciencias Sociales ligada a la vida de los chicos y de las chicas, una formación del análisis histórico, una selección de unos temas básicos y una diversidad de recursos para promover una metodología diferente en la enseñanza de las Ciencias Sociales que favoreciera una mayor motivación para el alumnado de segunda etapa. Este primer programa pretendía aproximar los contenidos oficiales al alumnado y dar preferencia a los aspectos socioeconómicos, adoptando un enfoque cronológico y marxista de los conocimientos históricos (Harnecker, 1969), y un enfoque regional con elementos humanistas de los conocimientos geográficos.

La unidad didáctica *Las sociedades esclavistas* elaborada por Pagès (1976) es un buen ejemplo para conocer las decisiones curriculares que se tomaron en el momento de concretar el programa propuesto por el Grupo en el contexto educativo de una escuela de Barcelona, la Escuela Princess Margaret. El estudio de las sociedades de Egipto, Fenicia, Grecia y Roma partía de las huellas que estas sociedades habían dejado en el territorio de los chicos y chicas de sexto de EGB. Con la historia local como referencia constante, el alumnado iniciaba el conocimiento y la investigación de su pasado histórico para aprender la concreción del concepto esclavismo y su desarrollo en las sociedades. Este estudio se realizaba a través de una metodología activa que implicaba un trabajo del alumnado a tres niveles (individual, en grupos de trabajo y en el grupo-clase) y con recursos

diferentes (textos, mapas, estadísticas, organigramas, diapositivas, excursiones...).

A través de la experimentación en las escuelas de esta primera propuesta curricular, se comprobó que el programa estaba muy alejado de las posibilidades del alumnado de segunda etapa de EGB. Esto hizo que el grupo modificara diferentes aspectos y que, finalmente, presentara una segunda propuesta de programa en la Escuela de Verano de 1980. Un programa que posteriormente fue editado por Edicions 62 (Grup de Ciències Socials de Rosa Sensat, 1981).

Éste apostaba por un conocimiento cercano a los problemas de la cotidianidad de todos los hombres y mujeres del presente y del pasado. El programa partía de lo más concreto y cercano para ir a lo más complejo, abstracto y distanciado en el tiempo y en el espacio. El Grupo presentaba un programa interdisciplinar de naturaleza temática y geohistórica con contenidos cercanos a la Historia total y diacrónica y a la Geografía radical.

El programa diferenciaba claramente el 6º curso –que ya se concebía como parte de un futuro ciclo con 5º de EGB- de los de 7º y 8º. La división en Geografía e Historia se mantenía en 6º, mientras que en 7º y 8º el enfoque era claramente geohistórico, de naturaleza temática y buscaba el diálogo entre escalas espaciales y temporales (Cousinet, 1950; Jeffreys, 1959; Braudel, 1968; Molinas, 1970; Marbeau et al, 1974; Stopani, 1978 y Hodeige, 1981). En los temas de 7º y 8º se estudiaba la actualidad y la evolución histórica, integrando en la relación espacio-tiempo los diferentes conceptos de las Ciencias Sociales (Casas y Roig, 2001):

- a) **Sexto de EGB.** Se presentaban conceptos generales de las Ciencias Sociales a partir del estudio de la realidad más próxima, la comarca. Una vez trabajado el concepto, se proyectaba a una realidad más amplia como España, en los aspectos demográficos. Se introduce la historia a partir del medio más próximo de los y las estudiantes, a través de aspectos y evidencias concretas que se puedan observar, comprobar y que sean conocidas o fáciles de imaginar. Los contenidos se centraban en la Prehistoria y la Edad Antigua, siguiendo el enfoque cronológico del programa oficial.

- b) **Séptimo de EGB.** El programa para este curso se centraba en las actividades económicas fundamentales del ser humano a lo largo de la historia. Se profundiza en la Edad Media y la Edad Moderna, y la comparación con la actualidad. Se insistía en aspectos como: el tipo de producción, los usos, las formas de vida y la organización del trabajo. El planteamiento de los temas desde un punto de vista económico permitía hacer todas las incursiones que se quisieran en la sociedad, que no se presentaba como un tema delimitado.
- c) **Octavo de EGB.** Se estudiaban los cambios producidos en el mundo contemporáneo analizando los aspectos socio-económicos. Se buscaba que los y las estudiantes fueran capaces de analizar los elementos que conforman un cambio histórico y que están presentes en cualquier época. Se empezaba por la demografía y progresivamente se iban incorporando al análisis temas cada vez más abstractos, confrontándolos con la realidad. Estos temas giraban alrededor de la industrialización y sus implicaciones sociales y políticas.

La unidad didáctica *Demografía* (Pagès y Janer, 1978) es un buen ejemplo para conocer el cambio curricular del grupo y las decisiones que se tomaron al concretar la propuesta en la Escuela Joaquina Pla Farreras. Esta unidad didáctica estaba pensada para que los chicos y chicas de 8º de EGB entendieran las causas del crecimiento de la población de los siglos XIX y XX y sus mecanismos fundamentales, así como el marco histórico que permitía este crecimiento: la industrialización y las consecuencias que se derivaban. El estudio de la demografía fomentaba un aprendizaje basado en el descubrimiento del medio más cercano al alumnado: el personal (familiar) y el social (la ciudad de Sant Cugat del Vallès).

Ambos programas eran propuestas abiertas, flexibles, creativas que planteaban una metodología activa y participativa donde el chico y la chica se convertían en protagonistas, propio de la Escuela Activa. Se priorizaba el aprendizaje por descubrimiento guiado por el maestro o la maestra a través del lenguaje visual; las fuentes primarias y secundarias; la realización de esquemas, organigramas, gráficos, encuestas, entrevistas y murales. Así como también la realización de salidas y excursiones.

El Grupo fue progresivamente concretando su metodología hasta presentar, en el segundo programa, unas técnicas básicas de las Ciencias Sociales: La realización y la lectura de planos y mapas, la realización y la

lectura de gráficos, el trabajo sobre textos, la observación directa e indirecta y, finalmente, la encuesta y el cuestionario de investigación. También se presentaron unos métodos y estrategias relacionadas con el lenguaje.

Los programas generales se complementaron con otros materiales curriculares. Estos materiales se elaboraron para cubrir tres ejes. En primer lugar, los problemas sociales y políticos. Aquí encontraríamos el programa *L'educació cívica a l'escola* (1981), que surgió de la necesidad de una educación democrática de la ciudadanía donde participaron miembros del Grupo. En este mismo eje también encontramos la carpeta *Autonomia i institucions autonòmiques a la Història de Catalunya* (1977), un material documental y didáctico realizado para una campaña cívica más general, en la que la Asociación de Maestros de Rosa Sensat también participaba. Finalmente, también estaría dentro de este eje la propuesta *L'estudi pedagògic de la vaga* (1977), un estudio sobre las reivindicaciones sociales y las huelgas.

En segundo lugar, el papel del medio y, en consecuencia, la necesidad de ofrecer a los maestros y a las maestras materiales para ejemplificar su enseñanza en la proximidad. En este eje tendríamos la colección de dosieres dedicados a las comarcas catalanas elaborados por la Asociación de Maestros de Rosa Sensat y, en especial, el dossier *Dades bàsiques de les comarques de Catalunya* (1980). Así como también, la tesis de licenciatura *L'ensenyament de la història a l'escola: Societat i territori al Vallès Occidental* (1982) de Montserrat Casas y Roser Batllori.

Finalmente, en tercer lugar, y teniendo en cuenta que la escuela obligatoria catalana acababa a finales de octavo de EGB, la importancia del conocimiento de las raíces del presente. Aquí podemos incluir los materiales como el dossier gráfico *Espanya 1931-1945* (1976), el material didáctico *L'estudi sobre la societat. Catalunya i la resta d'Espanya als segles XIX i XX* (1980) y el cuaderno de trabajo *Les Comunitats Europees* (1982).

La producción fue amplia y heterogénea. En parte, estuvo en función de las disponibilidades y de los intereses de los y las docentes que componían el Grupo, y de quién tenía la responsabilidad del mismo. Pero toda la propuesta tenía la finalidad común de promover una enseñanza renovada de las Ciencias Sociales que educara a una ciudadanía crítica y activa.

## **5. El impacto y la divulgación de la propuesta curricular del grupo**

La tarea principal del Grupo fue renovar la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales creando materiales para hacer posible una práctica diferente y adaptarlos a las necesidades y posibilidades de diferentes contextos.

Tanto los programas como los materiales curriculares complementarios tenían como finalidad educar una ciudadanía crítica. Esta ciudadanía tenía que conocer su territorio para poder participar con conocimiento de causa. Por este motivo fue tan importante la adaptación de los programas del grupo a las realidades escolares donde se quería experimentar. Esta premisa se evidencia al menos en dos adaptaciones realizadas en Sant Cugat y en Girona para la experimentación del programa, las cuales no sólo estuvieron a cargo de miembros del grupo, sino que animó a diferentes colectivos de maestros a concretar el material al territorio de sus respectivas escuelas.

Es evidente que la elaboración de unos materiales no es suficiente para renovar la enseñanza de las Ciencias Sociales. De hecho, sin maestros y maestras que los adaptaran y los concretaran a las necesidades educativas de sus alumnos y alumnas posiblemente hubieran resultado inútiles. Esto era conocido por el Grupo y queda evidenciado en la constante oferta de sus cursos en las diferentes Escuelas de Verano de Catalunya y España, en especial en las Escuelas de Verano organizadas por la Asociación de Maestros de Rosa Sensat.

El Grupo aprovechó las Escuelas de Verano para formar y comunicar los resultados de sus trabajos y contrastarlos con otros maestros y maestras. Así como también utilizó las revistas de educación y la prensa escrita para difundir sus ideas, sus programas y su experimentación. El Grupo, personas afines a él y referentes del mismo coordinaron monográficos dedicados a la enseñanza y al aprendizaje de las Ciencias Sociales y publicaron un total de cuarenta y cuatro artículos en la revista *Perspectiva Escolar* de la Asociación de Maestros de Rosa Sensat. Nueve artículos en la revista *Guix*. Y más allá del ámbito catalán se publicaron diez artículos en la revista *Cuadernos de pedagogía* y dos en la revista *Quima. Revista de Educación de Cantabria*. También publicaron dos artículos en la prensa escrita de los periódicos *Avui* i *Tele/Express*.

Toda tarea realizada cobra sentido en función de la escuela pública, democrática, catalana y de calidad que se quería construir en los MRP. Una escuela que tenía una demanda y una necesidad de formación por parte de los y las docentes que la debían llevar a cabo. El Grupo de Ciencias Sociales de Rosa Sensat intentó dar respuesta a través de sus programas para Segunda Etapa de EGB, su experimentación, sus materiales, sus cursos y sus publicaciones.

## **6. Joan Pagès I Blanch, el maestro de “Rosa Sensat”**

Joan Pagès i Blanch vio nacer la Escuela de Maestros de Rosa Sensat cuando era estudiante de Filosofía y letras, pero se enamoró de manera inmediata y tan pronto como pudo se integró en el Grupo de trabajo de Ciencias Sociales, al lado de Montserrat Casas, Pilar Benejam, entre otros. Tenía madera de maestro y tanto es así que cuando ejercía la docencia en la Escuela Princess Margaret ya publicó su primer artículo en *Perspectiva Escolar*, dentro del monográfico *Las Ciències Sociales a l'escola* (1976). El artículo titulado *Les societats esclavistes* presentaba una unidad del primer programa alternativo del Grupo para 6º de EGB que tenía “*por finalidad que los alumnos (y las alumnas) puedan entender el presente a*

*través del pasado, hasta del más remoto*” (Pagès, 1976, 35). Un objetivo que ha permanecido al largo de toda su trayectoria.

Des del año 1977 fue profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universitat Autònoma de Barcelona donde se doctoró en Ciencias de la Educación con una tesis que indagaba la visión del profesorado sobre la experimentación de la reforma educativa en Cataluña (Pagès, 1993). A lo largo de todos estos años ha sido decano de la Facultad de Ciencias de la Educación y jefe de Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura y de las Ciencias Sociales. También ha sido asesor del Instituto de Educación del Ayuntamiento de Barcelona en temas relacionados con la Educación para la ciudadanía.

Compaginó sus actividades de docencia con la investigación siendo el investigador principal de GREDICS (Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials) con seis sexenios reconocidos (36 años). Fue director de 42 tesis de doctorado y un centenar de trabajos de finales de maestría. Su trayectoria lo legitima como experto en temas curriculares del área de Ciencias Sociales, Geografía y Historia. Joan Pagès ha dejado huella en sus compañeros y compañeras, como se evidencia en su homenaje en las XV Jornadas Internacionales de Investigación de Didáctica de las Ciencias Sociales organizadas por GREDICS y el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura y de las Ciencias Sociales de la UAB (Ballbé, González-Monfort y Santisteban; 2019).

Joan ha sido capaz de crear escuela. Los fundamentos de su carrera profesional nacieron con su participación como miembro del Grupo de renovación pedagógica de Rosa Sensat en los años setenta-ochenta. A partir de ahí nunca dejó de trabajar para la construcción y la definición de nuestra área. Su contribución ha sido imprescindible y así lo demuestran las numerosas publicaciones (artículos, libros, capítulos de libros, etc.) y las cuantiosas pasantías en América latina, donde Joan Pagès ha sido un auténtico referente, como se testimonia en el libro *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la*

*geografía en Iberoamérica*, publicado en 2018 y coordinado por Jara y Santisteban.

Joan nunca descuidó su compromiso con la renovación pedagógica, con las escuelas e institutos, y con la lucha por un mundo más justo y solidario. Desde los años de la transición hasta el final de sus días ha promovido el cambio desde abajo, desde los propios actores del sistema educativo. Buena parte de su vida profesional la ha dedicado a trabajar con docentes frente al aula, reconociéndoles su protagonismo y sobre todo su dimensión intelectual. Una estima profunda por el oficio de educar y de formar educadores y de anhelo permanente e indestructible por construir una sociedad más justa, más libre y más feliz.

## **Conclusiones**

Muchas de las supuestas innovaciones actuales tienen su origen en los Movimientos de Renovación Pedagógica. Sus propuestas no difieren mucho de las planteadas años atrás. Se trata de un constante “redescubrimiento de la rueda” que no genera un avance hacia una óptima enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales. Por esta razón, necesitamos hacer una reflexión sobre la innovación docente que contemple todo el patrimonio pedagógico acumulado.

En este trabajo se ha intentado recuperar la historia y las propuestas de un grupo de renovación pedagógica, pero se necesita que esta intención y voluntad de recuperar el patrimonio pedagógico de nuestro país se amplíe a todas las áreas docentes y a todas las experiencias vividas.

Las propuestas curriculares y los materiales renovadores tienen que estar en manos de aquellas personas que se dedican a la docencia. Se necesita un museo o un archivo que las recoja, así como una formación inicial del profesorado que las contemple.

El legado del Grupo de Ciencias Sociales de segunda etapa de EGB de Rosa Sensat nos tiene que servir para dirigir nuestra práctica docente y el papel que en ella ocupa el profesorado como responsable de la renovación

pedagógica. Nadie obligó a los miembros del Grupo a cambiar su práctica, pero decidieron cambiarla porque pensaban en una nueva generación de chicos y chicas capaces de comprender su realidad para transformarla. Y, pese a la coyuntura franquista, decidieron realizar un cambio curricular desde abajo a través de un proyecto colectivo y cooperativo, que tenía un trasfondo ideológico del porqué hacían las cosas políticamente y socialmente.

La experiencia del Grupo de Ciencias Sociales de segunda etapa de EGB de Rosa Sensat y la trayectoria de Joan Pagès i Blanch nos demuestra que los maestros y las maestras no sólo podemos cambiar la práctica, sino que cuando nos ponemos podemos llegar a construir conocimiento del currículum que se podría convertir en un conocimiento útil a la hora de prescribir los cambios curriculares.

Preparar al profesorado para la renovación pedagógica en la enseñanza de las Ciencias Sociales tiene que ser la meta más importante de la formación inicial, continua o permanente de los maestros y las maestras. Esta renovación pedagógica tiene que tomar sentido en función de la escuela pública, democrática, inclusiva y de calidad que queremos construir. Si queremos formar una ciudadanía comprometida con su mundo se necesita, primero, formar un profesorado comprometido y empoderado en su tarea docente.

## Referencias

- Álvarez-Gayou, J. L. *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós, 2003.
- Alía Miranda, F. *Métodos de investigación histórica*. Madrid: Editorial Síntesis. Ballbé Martínez, M. (2014). *Què saben i què han après els alumnes sobre la diversitat d'interpretacions de la commemoració del 12 d'octubre (Treball final de màster)*. Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra, Catalunya, 2016.
- Ballbé Martínez, M. *Representacions socials i l'aprenentatge del territori (Treball final de màster)*. Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra, Catalunya, 2015.

Ballbé Martínez, M. y Pagès Blanch, J. Representaciones sociales y el aprendizaje del territorio: la enseñanza de la identidad local hoy. C. R. García, A. Arroyo i B. Andreu (Eds), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para la ciudadanía global* (pp. 478-485) Las Palmas de Gran Canarias Universidad de Las Palmas/AUPDCS/Entimema, 2016.

Ballbé, M. y Pagès, J. Las bases teóricas de la programación de Ciencias Sociales de “Rosa Sensat” de 7º y 8º de EGB. ¿En qué referentes se apoyó?, ¿Qué sigue siendo válido hoy de aquella propuesta? Dins R. Martínez, R. García-Morís i C.R. García Ruíz (Eds.), *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp.333-340). Córdoba: Universidad de Córdoba/ AUPDCS, 2017.

Ballbé, M. y Pagès, J. El programa de Ciencias Sociales del Movimiento de Renovación Pedagógica “Rosa Sensat” de Barcelona: Una propuesta de historia diacrónica o de geo-historia. Aportaciones argentinas. Reseñas de **Enseñanza de la Historia**, 15, 65-93. 2017.

Ballbé, M.; González-Momfort, N. y Santisteban, A. (eds.). *Quin professorat, quina ciutadania, quin futur? Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història*. GREDCS/Universitat Autònoma de Barcelona, 2019.

Ballbé, M. y Pagès, J. (eds.). *Temes controvertits. Perspectiva escolar*, 408, 2019.

Batllore, R. y Casas, M. **L'ensenyament de la Història a l'escola: Societat i territori al Vallès Occidental**. Barcelona: ICE/ Universitat de Barcelona, 1982.

Batllore, R. y Pagès, J. Conductes terminals de Ciències Socials al cicle superior d'EGB. **Butlletí dels Mestres**, 184, 17-20, 1984a.

Batllore, R. y Pagès, J. Línies generals del programa experimental de Ciències socials. **Butlletí dels Mestres**, 189, 28-38, 1984b.

Batllore, R.; Hernández, X. y Pagès, J. Ciclo superior de EGB. Las Ciencias Sociales. **Cuadernos de pedagogía**, 139, 57-61, 1986.

Batllore, R.; Hernández, X. y Pagès, J. El desplegament curricular de Ciències Socials del cicle 12-16. **Butlletí dels Mestres**, 219, 51-66, 1987.

- Braudel, F. La historia y las ciencias sociales. Madrid: Alianza, 1968.
- Bisquerra, R. Metodología de la investigación educativa. Madrid: La Muralla, 2004.
- Canals, M.A; Codina, M.T; Cots, J; Darder, P; Mata, M y Roig, A.M. La renovació pedagògica a Catalunya des de dins (1940-1980) Fets i records. Barcelona: Edicions 62, 2001.
- Cohen, L.; Manion, L. y Morrison, K. Research Methods in Education. London: Routledge, 2007.
- Cousinet, R. L'enseignement de l'histoire et l'éducation nouvelle. Paris: Presses d'Ille-de-France, 1950.
- Creswell, J. W. Research design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches. California: Sage, 2014.
- Grup de Ciències Socials de Rosa Sensat. **Les Ciències Socials a la Segona Etapa d'EGB. Material de uso interno. Grup de Ciències Socials de "Rosa Sensat"**. Barcelona: Ed. Rosa Sensat, 1975.
- Grup de Ciències Socials de Rosa Sensat. **Espanya 1931-1945 (dossier gràfic). Material de estudio de uso interno**. Barcelona: Editorial Rosa Sensat, 1976c.
- Grup de Ciències Socials de Rosa Sensat. **Autonomia i institucions autonòmiques a la Història de Catalunya (material documental i didàctic per a treballar a l'escola)**. Barcelona: Acció Escolar del Congrés de Cultura Catalana, 1977a.
- Grup de Ciències Socials de Rosa Sensat. **Les Ciències Socials a la Segona Etapa d'EGB**. Barcelona: Edicions 62/Editorial Rosa Sensat, 1981.
- Harnecker, M. Los conceptos fundamentales del materialismo histórico. Madrid: Siglo XXI, 1969.
- HERNÁNDEZ, A.; OLLER, M.; ORIOL, M. y SOCÍAS, I. **L'escó. Vuitè curs de Ciències socials. Cicle superior d'EGB**. Barcelona: Onda, 1986.
- Hodeige, M. Histoire et cours apparentés dans l'enseignement secondaire. Liège: Centre d'étude et d'information pédagogiques. Service des Publications, 1981.

Janer, O. **Dades bàsiques de les comarques de Catalunya**. Diversos volums. Barcelona: Dossiers de Ciències Socials. Rosa Sensat. Material d'ús intern, 1980.

Janer, O y Pagès, J. **La societat catalana i espanyola des de mitjans del s. XIX (material estadístic i documental)**. Barcelona: Editorial Rosa Sensat, 1978.

Janer, O. y Pagès, J. **L'estudi de la societat. Catalunya i la resta d'Espanya als segles XIX i XX**. Barcelona: Rosa Sensat, col. Dossier, 1980.

Jeffreys, M.V.C. *History in schools*. London: Pitman, 1959.

LeCompte, M., Millroy, W. L. y Preissle, J. *The Handbook of Qualitative Research in Education*. London: Academic Press, 1992.

Marbeau, L. (Ed.) et Service des Études et Recherches Pédagogiques. *Histoire diachronique et étude des milieux géographiques dans le cycle d'observation des C.E.S. expérimentaux ou chargés d'expérience*. Tome 1, vol. 71. Paris, França: Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques, 1974.

Molinas, S.S. (1970). *El método retrospectivo en la enseñanza de la historia*. Buenos Aires, Argentina: Ángel Estrada, 1970.

Moradiello, E. *El oficio de historiador. Estudiar, enseñar, investigar*. Madrid: Siglo XXI, 2013.

Padró, J.; Ribas, I. y Vilarrasa, A. **L'obrador. Setè curs de Ciències socials. Cicle superior d'EGB**. Barcelona: Onda, 1985.

Pagès, J. Les societats esclavistes. **Perspectiva Escolar**, 5, 35-39, 1976.

Pagès, J. y Janer, O. Demografia i història a 8è d'EGB. **Perspectiva Escolar**, 22, 42-46, 1978.

Pagès, J. **El disseny, el desenvolupament del currículum i el pensament del professor: el cas de l'experimentació del currículum de Ciències Socials del cicle superior d'EGB a Catalunya**. Tesi doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona, 1993.

Pagès, J.; Pujol, R.M.; Roig, A.M.; Sala, C. y Tacher, P. **L'educació cívica a l'escola (de 5 a 14 anys). Recursos per a mestres**. Barcelona: Rosa Sensat/Edicions 62, 1981.

Pagès, J., Ribera, J. y Sans, J. (1982). **Les comunitats Europees. Quadern de treball per a EGB, FP i BUP**. Barcelona: Rosa Sensat, Col. Dossiers CIDOP-Rosa Sensat, 1982.

Stake, R. E. Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata, 2007.

Stopani, R. La ricerca storico-territoriale. Firenze: Quaderni di Corea. Libreria Editrice Fiorentina, 1978.

Vilarrasa, A.; Hernández, A.; Valero, J.M. y Olivé, M.N. **L'espai i el temps. Sisè curs de Ciències socials. Cicle superior d'EGB**. Barcelona: Onda, 1986.

## Joan Pagès: utopia e luta na formação de professores de História

Caroline Pacievitch <sup>1</sup>

Léia Adriana da Silva Santiago <sup>2</sup>

*Cuando entro por primera vez en el aula, siempre he sentido y todavía hoy siento, un cosquilleo en el estómago. Para mí es entrar en un mundo desconocido [...]. No sabes qué es lo que te espera, qué personas te encontrarás, qué expectativas tendrán. Aunque tengas mucha experiencia y herramientas teóricas y metodológicas, siempre hay un interrogante. Y es un interrogante muy interesante. [...] Quiero construir mi propia opinión sobre los estudiantes y sobre el curso en general. Luego, por supuesto, con el tiempo nos vamos conociendo, es un conocimiento mutuo que permite que las cosas se hagan de manera más distendida y se genera confianza. Ya ha desaparecido el cosquilleo.*  
(PAGÈS, 2017, p.26)

Esse é um texto de homenagem, de memória, de pensar. Joan Pagès foi um acontecimento nas vidas de muitas pesquisadoras e pesquisadores do ensino de história pelo mundo. As autoras desse texto pretendem reencontrar Joan, que sempre nos convidou a pensar, a lutar e a sonhar. As conversas pessoais não são mais possíveis, mas a potência dos encontros com Joan Pagès provoca infinitos desdobramentos. Aceitamos o convite, Joan, de seguir praticando utopias contigo.

Ser professoras e estudar com Pagès significa constantemente refletir que somos tempo, ensinamos sobre o tempo e enfrentamos o tempo de

---

<sup>1</sup> Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

<sup>2</sup> Professora do Departamento de Ciências Humanas do Instituto Federal Goiano (IFG). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR).

nossos alunos que chegam sempre com a mesma idade, mas a cada época com características, interesses, desafios e perspectivas diferentes. Às vezes os tempos ficam confusos. Temos saudades de um passado idealizado, projetamos que dias melhores virão, lamentamos a estreiteza do presente, estabelecemos paralelos diretos demais que se mostram frágeis diante do primeiro exercício de complexificação. Contudo, como diz Amado Nervo, pensar, lutar e amar contribui para o tempo de fortalecimento da democracia, pois a construção de um conhecimento que seja útil para entender o mundo, localizar-se nele, participar, saber o que acontece aqui e ali, relacionar o que acontece aqui ao que acontece lá; permite que você tome decisões que melhoram a coexistência de todos, a sua e a dos outros, como também decisões que te permitam enfrentar o mundo com felicidade (PAGÉS, 2011).

Esta charge publicada na conta do Twitter de André Dahmer em 20 de agosto de 2018 nos faz refletir sobre o tempo:

Figura 1: Charge de André Dahmer.



Fonte: DAHMER, André. *Malvados*. Disponível em: <<https://clck.ru/P38MQ>>. Acesso em: 16 jun. 2020.

De 2013 para cá, parece que compreendemos cada vez menos o que nos passa e qualquer tentativa de conceituar os acontecimentos se desmancha diante de uma nova camada de complexidade, de algum outro ponto de vista, de uma nova “consequência inesperada”. Um exemplo é o golpe que destituiu a presidenta Dilma Rousseff em 2016: foi um golpe administrativo, político, midiático, parlamentar, jurídico, tudo isso ao mesmo tempo, nada disso? Como o chargista profetizou, aqueles tempos que pareciam desesperadores hoje são apenas mais um ponto na

seqüência de fatos que afetam profundamente a vida de quem ensina História.

Joan Pagès acompanhou cada percalço das democracias ibero-americanas nas últimas duas décadas. A longa sombra do passado sobre o presente pode ser libertadora ou alienante, conservadora ou transformadora, estar a serviço da democracia e da justiça social ou contra elas. Nesse sentido, história escolar não é, e nunca foi, um produto intelectual neutro. Ensinar história é se comprometer com certa visão do mundo e do futuro. O aprendizado da história está assumindo um papel de liderança na construção responsável e solidária do futuro e da democracia em todo o mundo (PAGÉS, 2011).

Todavia, qualquer resposta simples sobre as relações que estabelecemos entre passado, presente e futuro será pouco produtiva se permanecermos nas linearidades e nos clichês. Deste modo, apesar de concordar que nossas perspectivas de futuro não são das mais amáveis - para roubar uma ideia de Hannah Arendt (2009) - não se trata simplesmente de que nosso futuro repetirá o passado ditatorial, pois, infelizmente, o autoritarismo, o racismo, as discriminações, a injustiça, a ignorância, enfim, todas as formas de exclusão e de desumanização criadas nessa avalanche de catástrofes que é a modernidade capitalista, são criativas e encontram sempre novas formas de se manifestar. Uma dessas formas, como reforça Vera Lúcia De Rossi (2005), é a do sequestro das experiências, conceitos e vocabulário das forças progressistas na Educação, submetendo-os à assepsia de seus significados críticos e transformadores, transformando-os em palavras vazias que se prestam a esconder as intenções destrutivas de certas políticas neoliberais.

Quem faz pesquisa em ensino de História brinca de produzir conceitos a partir de problematizações, colocando-se a pensar e lançar ideias. Pensar significa se entregar à escuta da sala de aula - movimento que Pagès ajudou a instituir no seu grupo de pesquisa - e se deixar interpelar por um conceito dos mais instigantes para pensar as relações com o tempo. Lançar ideias surge - aqui tomando emprestadas algumas

palavras de Joan Pagès (2020) - de nossa trajetória como professores, da materialização de distintos projetos curriculares para o ensino fundamental e médio e de nossa prática na formação inicial e continuada de professores.

### **O que é utopia?**

A palavra utopia tem circulado em muitos escritos de Joan Pagès, em temas relacionados à formação dos professores, ao ensino de História, ao tempo histórico, aos saberes construídos e apropriados e à educação política dos cidadãos. Mas a pergunta que nos vem à mente enquanto professoras de História, pesquisadoras do ensino de História, formadoras e de certa forma, discípulas e admiradoras do trabalho de Joan Pagès é: o que é utopia e o sentido dado a ela pelos professores de história?

Apesar de ser um significado muito usado no senso comum (SALOMÃO, 2009), é preciso evitar a confusão entre utopia e quimera, com inspiração no princípio esperança de Ernst Bloch (2005), que coloca a utopia no centro do pensamento marxista (MÜNSTER, 1993). Para Bloch, a utopia é o ato de sonhar desperto que permite que, da angústia e do desejo, nasça a esperança de um mundo refeito. Ao mesmo tempo ateu e religioso, Bloch abriu-se para certa mística messiânica, conectado à luta pela emancipação humana e ao movimento coletivo de ruptura com as injustiças e com as desigualdades. Como Benjamin (2017) e outros intelectuais de sua geração (JACOBY, 2007), redenção e revolução parecem elementos que formam o mesmo caleidoscópio, que se move dentro do afeto da esperança.

Bloch propõe uma utopia concreta como contraponto ao senso comum da utopia como abstração. Utopia é produto da imaginação social, criadora, subversiva, construtiva, antecipadora e anunciadora de um futuro que é emancipação, com ideais de igualdade, dignidade, fraternidade e liberdade. O afeto da esperança funciona como força antecipadora, que demonstra o caráter ativo do sonhar: utopia não é um

não-lugar, tampouco nossa relação com o tempo é de repetição do passado.

O sonhar desperto permite a imaginação sem desvincular do eu. O futuro, para Bloch, tem de ser visto como autêntico, isto é, aquele que contém elementos que permitem transformar a utopia em algo que pode ser concreto no amanhã, mesmo que nunca se realize. Que o futuro esperado se concretize de fato não importa e, sim, que se possa imaginar esse futuro melhor em estado de “ainda-não-ser”. Isso seria possível porque cada pessoa teria uma potência interna que permitiria a constante busca de tensionar as fronteiras do que já existe. Isso é possível porque o mundo é cheio de possibilidades não realizadas.

Os filósofos da chamada Escola de Lecce apropriaram-se da herança de Bloch, mas realizaram uma crítica profunda ao determinismo e à teleologia presentes no seu pensamento (QUARTA, 2009). Seu trabalho, porém, foi inspirador para o alargamento do conceito - para permitir que diversos tipos de discursos além do literário sejam vistos como utopia - e, ao mesmo tempo, para seu aprofundamento - ao rechaçar a confusão com quimera. Esses filósofos foram capazes de sintetizar um conceito de utopia como qualquer narrativa que propõe outros futuros possíveis, cujo ponto de partida é uma profunda crítica ao tempo presente, à exemplo do que é o próprio livro fundador de Thomas More.

Arrigo Colombo é um dos representantes mais importantes dessa Escola. Ele defendeu que utopia não é uma invenção avessa à realidade e à história, mesmo no caso da literária e da filosófica. As utopias não são irreais, porque efetivamente se deseja e se espera sua consecução. Além disso, ele não acreditava que o termo “perfeito” fosse adequado à utopia, porque os autores das utopias literárias não propuseram perfeição, senão que a utopia fosse “ótima” ou “a melhor possível”, mas ainda assim criticável (COLOMBO, 2009, p.58 – grifos no original).

A nova linha da utopia é aquela do *projeto da humanidade*; não é mais tanto o projeto de cada autor, [...] projeto de libertação do “bloco da sociedade injusta” que aflige e oprime a humanidade ao longo dos milênios: despotismo, guerra,

domínio dos povos, formação dos impérios, escravização, submissão das mulheres, ignorância exploração expropriação depressão opressão do povo na situação de dependência para promover a riqueza de poucos. Projeto de uma sociedade de justiça, uma sociedade fraterna. Projeto elaborado e continuado por meio dos movimentos populares.<sup>3</sup>

Existe, portanto, uma proposta de uma linha interpretativa para as utopias que dialoga criticamente com a proposta marxista de Ernst Bloch e que procura evitar certas amarras do materialismo dialético. Nesta perspectiva, a utopia nasceria do desejo de projetar, transformar e agir. Assim, o fazer utopias não é acidental, mas faz parte da essência das pessoas perseguir seu dever-ser, aspirar ao que “ainda não é”, perder-se nas suas potências de expansão de vida, como queriam os estóicos (BRÉHIER, 2012) como desejou Spinoza (2016), como sonha(va)m os humanistas (TODOROV, 2005), como testemunhou Joan Pagès. Sem espírito utópico não se supera a angústia.

Apesar de Hannah Arendt não utilizar o termo utopia, por temer seu uso em contextos totalitários, de certa maneira sua ideia de que as pessoas, na liberdade, fazem política ao tomarem iniciativas apostando na abertura para o novo, tem relação com esse sentido aberto, sensível e livre da utopia. A utopia funciona como o vento que areja as ideias sobre o presente e permite imaginar outras possibilidades (JACOBY, 2007). Evidentemente, há críticas a essa visão que é, indiscutivelmente, de origem humanista, branca e ocidental, típica de quem pode se dedicar ao ócio de voar na imaginação. Porém, sua conexão com o afeto esperança, com a liberdade, com o sonho, com o místico, tem o potencial de confrontar concepções lineares e evolucionistas de tempo, bem como o niilismo, o conformismo e a desesperança, mesmo muitos anos após o “fim das utopias”, quando na literatura se produziam distopias. Na visão de Vita Fortunati, ao

---

<sup>3</sup> La nuova linea è quella del *progetto dell'umanità*; non più né tanto il progetto degli autori [...], progetto di liberazione dal “blocco della società ingiusta” che affligge e deprime l'umanità lungo i millenni: despotismo, guerra, dominio dei popoli, formazione dell'imperi; schiavitù, asservimento della donna, ignoranza sfruttamento espropriação depressione oppressione del popolo nella dipendenza da parte della ricchezza dei pochi. Progetto di una società di giustizia, di una società fraterna. Progetto elaborato e portato da movimenti di popolo. (tradução nossa)

contrário do que pensavam os que projetaram o fim da história e das utopias, movimentos feministas, pacifistas e ecologistas persistiram na busca de novas formas de “negoziare le differenze” (2009, p. 63). Aos lembrados pela autora, poderíamos acrescentar os movimentos LGBTTQIA+, Negros e Indígenas, dentre outros. Enquanto parte do pensamento europeu permanece estupefato com os efeitos nefastos do que se costuma chamar de civilização ocidental, diversos outros grupos seguem projetando futuros e criticando seu presente. Brincar de utopias bagunça a linearidade e abre espaço para a imaginação. A produção de Joan é testemunha dessa abertura para a múltiplas vozes, a que se refere Fortunati, principalmente pela sua capacidade de interlocução com colaboradores de distintas regiões e pertencimentos identitários. A crítica ao eurocentrismo não era uma pauta argumentativa, mas uma atitude como pesquisador e orientador.

### **Por que utopias de professores de História?**

Em entrevista concedida a Quiroz, no ano de 2015, para a *Revista de Historia y Geografía*, Joan Pagès foi questionado sobre as sugestões que daria aos professores para a formação de cidadãos responsáveis. Sua resposta parecer apontar na direção de uma utopia que nasce do desejo de projetar, transformar e agir:

Hoy ser profesor o profesora es una profesión de riesgo que se puede superar tranquilamente si uno asume que es un intelectual comprometido y que ha de ejercer una actividad que se caracteriza fundamentalmente por tomar decisiones continuamente. {...} Se debe apostar por ser un profesional reflexivo, es decir, que toma decisiones en función del grupo humano que tiene delante, que es capaz de saber las aspiraciones que tienen sus muchachos y muchachas y de ayudarles a construir su propio pensamiento, un pensamiento histórico y social que les va a permitir ubicarse en su mundo, leer su realidad, tomar decisiones en esa realidad y, en definitiva, ser un ciudadano reflexivo que es capaz de participar con los demás, en profundizar en la democracia, en construir una convivencia democrática que responda a nuestras necesidades actuales y a la justicia social. En este caso, la historia y la geografía son dos

variables fundamentales, saber dónde estamos y por qué estamos donde estamos, de dónde venimos y sobre todo hacia dónde nos gustaría ir. {...} La apuesta del y de la docente es dar las herramientas a los y a las jóvenes para que construyan el futuro que quieran construir, no el que otros deciden imponerles. (PAGÈS, 2015, p. 196)

Para além de ser um intelectual comprometido e um profissional reflexivo, o estereótipo social de professor de História como militante de esquerda, socialista, comunista ou anarquista nunca deixou de existir, embora nem sempre viesse acompanhado de acusações violentas, como se viu nos últimos anos no Brasil (MOURA; SALLES, 2018) e em outras partes do mundo, sempre denunciadas por Joan Pagès em suas redes sociais e palestras. Há pesquisas sobre as relações entre a formação de professores de História e a política que exploram discursos acadêmicos e testemunhos de docentes e aproximam-se da ideia de responsabilidade pelo mundo da Hannah Arendt (2009). Essas pesquisas constataram que as utopias de professores de História tinham cunho político-educacional e eram alimentadas muito mais por uma matriz humanista europeia do que pelo marxismo; embora se reconheça a apropriação que o próprio marxismo faz do pensamento utópico iluminista (PIOZZI, 2007), aproximando-se de valores humanistas (TODOROV, 2005; CHAÚÍ, 2008).

As conexões com os valores humanistas permitem pensar que o sentido de responsabilidade se constrói para além da teorização, do conceito e do sonho, pois se relaciona com as vidas dos estudantes. As utopias são tensionadas pela relação direta, cotidiana, sensível, amorosa com os/as estudantes. Foi o que se constatou em algumas pesquisas que ouviram testemunhos de professores de História em diversos lugares, ao longo dos últimos 15 anos, aproximadamente, com metodologias distintas, mas sempre explorando a mesma pergunta inquietação: por que professores e professoras de História são vistos (e se veem) como politizados, inconformados, “de esquerda”?

Para os fins deste capítulo, foram revisitados os resultados de três projetos de pesquisa sobre utopias político-educacionais de professores de

História – uma delas tutorada por Joan Pagès -, cujas etapas de coletas de dados estão sintetizadas no Quadro 1.

Quadro 1: etapas de coletas dos testemunhos.

País de coleta de dados	Pesquisador/a responsável	Ano de coleta
França (Paris e região)	Benoit Falaize e equipe INRP	2007
Espanha (Catalunha)	Caroline Pacievitch	2010
Brasil (São Paulo)	Caroline Pacievitch	2011
França (Toulouse e região)	Caroline Pacievitch	2016

Fonte: Pacievitch, 2016.

Os dados de 2010 e 2011 foram obtidos durante investigação de doutorado, buscando uma abordagem comparada foi entre Catalunha e São Paulo. Incluiu entrevistas em profundidade, observação de aulas e questionários detalhados para perfil dos docentes. Os dados de 2016 e 2007 foram obtidos em estágio pós-doutoral, com a intenção de comparar os resultados brasileiros e espanhóis com depoimentos de professores franceses, coletados exclusivamente por meio de questionário escrito aberto com apoio da Académie de Toulouse. Os dados de 2007 foram cedidos pelo professor Benoit Falaize: eram transcrições de depoimentos de professores (a maioria de *histoire-géographie*), coletados por sua equipe do Institut National de Recherche Pédagogique, em um projeto de pesquisa sobre o ensino de migrações. As duas pesquisas incluíram, ainda, análise do discurso acadêmico sobre formação de professores de História e, na França, foram analisadas publicações (de divulgação e de militância) de duas associações de *enseignantes de histoire-géographie*.

Comparar os testemunhos de docentes brasileiros, espanhóis e franceses foi motivado, em parte, pela constatação de que as utopias político-educacionais de professores de História estavam muito mais permeadas por valores humanistas herdeiros da Revolução Francesa do que por princípios socialistas, comunistas ou anarquistas. Durante a pesquisa na França, emergiram com força os valores republicanos, na

ocasião disputados por interpretações vindas da direita e de movimentos progressistas e reafirmados nos textos das políticas públicas. No conjunto de documentos analisados na França, foi possível perceber que um grupo de docentes questionava o racismo e o eurocentrismo da historiografia e das práticas de memória (principalmente sobre o passado colonial) e procuravam criar formas de ensinar *histoire-géographie* para atender às angústias e experiências de seus alunos. Isso tudo com muita prudência, cumprindo as exigências da *Éducation nationale* e atendendo para as sensibilidades envolvidas nesses debates. Essa talvez seja a maior recorrência entre professores brasileiros, espanhóis e franceses: a centralidade do estudante não é um libelo vazio, tampouco substitui a erudição no diálogo com as referências acadêmicas (da História e da Educação) e a criatividade em produzir as interações em aula. Quando professores de História são confrontados com perguntas sobre suas utopias e perspectivas políticas, as dualidades teoria-prática e história-ensino deixam de ser pertinentes.

Assim, o desenho metodológico deste artigo partiu da formulação do conceito de utopia político-educacional, que foi explorado com os dados de 2010 e 2011 obtidos no estado de São Paulo e na província de Barcelona. A emergência de princípios humanistas provocou a comparação com docentes franceses (com dados de 2007 e 2016), sendo que as fontes conduziram mais à análise dos valores republicanos franceses (liberdade, igualdade, fraternidade e laicidade). A intenção, aqui, é submeter esses testemunhos a uma análise mais detida sobre os princípios humanistas e emancipadores, no diálogo com as ideias e os escritos de Joan Pagès.

Para isso, serão analisadas citações retiradas dos testemunhos docentes a partir de quatro aspectos que emergiram da discussão teórico-metodológica entre utopias e formação docente: relação com o conhecimento histórico, utilidade das aulas de história para a vida, relação com a política (intervenção X neutralidade) e prudência. A ideia é aprofundar o olhar sobre esses quatro aspectos diante dos princípios humanistas, tensionados pela crítica ao eurocentrismo, ao colonialismo e

à branquitude que está ou não presente nos testemunhos. A finalidade desse exercício é seguir complexificando a maneira como pesquisadores/as do ensino de história olham para a formação de professores de história e, conseqüentemente, para si próprios e seus pares.

### **Utopias e valores humanistas: escutar, questionar e aprender**

Esses professores de história tem uma relação interessante com a ciência da História, o campo de conhecimento que os identifica entre si, que os diferencia dos demais professores da escola e do qual se orgulham. Pesquisas sobre identidades e memórias de professores de História costumam detectar que uma das razões mais comuns para a escolha da carreira é o gosto pela disciplina (PACIEVITCH, 2014). O contato com a teoria e a metodologia da história, ao longo da carreira, porém, torna essa relação mais refinada. Mesmo que alguns se conformem com ser meros transmissores, a maior parte defende que seu trabalho é mais do que passar informações, é ensinar como se faz pra saber história.

Ne pas se fonder uniquement sur des « on dit », mais aller au texte, *aller aux sources*, témoignages, *sélectionner*. (França, 2007)<sup>4</sup>

[...]J'aimerais transmettre cela, qu'ils sachent un peu *se décentrer par rapport à leur propre point de vue et se positionner* dans plein d'angles de vues différents [...]. (França, 2007)

L'histoire est importante, elle permet de mettre en perspective, de relativiser ou *comprendre* le présent, de *se positionner* dans une longue durée humaine, de déchiffrer le monde. D'un point de vue méthodologique elle permet de *comprendre* les documents, les expliciter, *comprendre* les sous-entendus. Mais aussi elle participe à *apprendre à écrire, communiquer, chercher...* (França, 2016)

Você tem que apresentar conceitos. Ir *conceituando* as coisas para *criar ferramentas*. Acho que, no Ensino Fundamental, uma parte das coisas eles estão vendo pela primeira vez. Então, é criar conceitos, mostrar, em algumas

---

<sup>4</sup> Como explicado anteriormente, os testemunhos foram obtidos em distintas etapas de pesquisa. Ao final da citação, entre parênteses, consta o país e o ano de coleta do testemunho. Os grifos são todos das autoras.

partes, até ser factual, [...] porque são os elementos que eles precisam para depois fazer a *desconstrução*. (Brasil, 2011)

[Me veo] Como mero *transmisor* de conocimientos y poca cosa más. (Catalunha, 2010)

Assim, a relação com o conhecimento histórico desses professores, à exceção do último caso, não é a de servir como instrumento de conexão entre um saber acadêmico e um conteúdo escolar, mas de criar situações didáticas voltadas diretamente para o mundo dos alunos. Boa parte do que acontece na prática do professor é consequência das decisões que ele toma em relação com aquilo que espera que aconteça, que tenha programado com antecedência ou que decida na hora. Suas práticas são caracterizadas pelas relações que se estabelecem nelas entre o conhecimento social (objeto de ensino e aprendizagem), os alunos com suas representações prévias de conhecimento e os professores com as suas ideias sobre o saber, o ensinar e o aprender (PAGÈS, 2002). Por isso, saber selecionar, compreender, analisar, decifrar documentos e informações não é só uma tarefa escolar, mas um exercício de cidadania. Não há nenhum risco de se cair no outro extremo, isto é, de se abandonar as informações sobre o passado em nome do desenvolvimento de habilidades, como alguns podem pensar, já que os conceitos e as fontes documentais estão sempre presentes. Há que se destacar, por último, a importância dada à ampliação da visão de mundo dos estudantes, através do potencial de deslocamento, talvez de estranhamento, que o estudo da História pode promover.

O que parece é que esses docentes confiam na ciência sem dogmatismo. Sabem que aprender significa interlocução e construção constante. Estão cientes de que a história, como toda ciência disciplinarizada, tem falhas, ou melhor, não é a resposta pronta para todas as situações encontradas em sala de aula. Tudo precisa ser apresentado e questionado. Trata-se de explorar aqui dois elementos centrais dos valores humanistas: a autonomia do eu e a finalidade do tu (TODOROV, 2005), além da confiança (talvez uma aposta), de que os jovens estudantes são capazes de compreender o mundo em suas contradições, diferenças e

conflitos, como também, considerar-se pensadores críticos “cuando en los contextos escolares y extraescolares comparten, a través del diálogo y la práctica, sus conocimientos sobre la sociedad y los sepan aplicar a su vida y a la toma de decisiones sociales” (PAGÈS, 1997, p. 164).

Isso se relaciona diretamente com o segundo aspecto, que é o da utilidade para a vida daquilo que é ensinado na aula de História. Nota-se que os professores apresentam uma visão bastante ponderada sobre o papel da escola, da história e de si mesmo como profissional. Ao contrário do que o senso comum pensa, esses professores sabem muito bem por onde e até onde podem ir. Estão cientes de que não vão atingir a todos, mas mantém suas utopias como impulso para a atividade profissional cotidiana.

Et on se place bien dans les *instructions officielles*, qui disent qu'on ne fait de l'histoire pour faire de l'histoire mais qu'on en fait pour faire comprendre les mondes présents. (França, 2007)

Ce la donne *des armes pour leur quotidien*, une forme d'actualité, et quand je vois que cela connecte, que certains arrivent à faire des parallèles, même si c'est une minorité, eh bien je suis contente de moi. (França, 2007)

La connaissance de l'histoire est de loin l'enseignement le plus important pour les jeunes. A mon (humble?) avis ! Elle est indispensable pour pouvoir comprendre le monde qui entoure les élèves et pour *former les futurs citoyens*. (França, 2016)

Histoire, géographie et EMC concurrent à la formation des futurs citoyens, dans une société dans laquelle ce rôle est sans cesse minimiser, réduit au dépôt d'un bulletin de vote dans une urne... Donc OUI, mille fois OUI, c'est important. Essentiel, même si ce n'est pas "utile" (À bas l'utilitarisme !) (França, 2016)

Porque eu acho que o trabalho do professor é ir um pouco mais além do que não é só o conteúdo, é muito mais que isso. *Questão da formação, valores*. (Brasil, 2011)

É contribuir para que o aluno consiga *interpretar o mundo em que ele vive*, sabendo que não é uma coisa que está “dada” desde sempre, que existem mudanças históricas, nesse sentido. (Brasil, 2011)

Não se trata de otimismo ingênuo aqui, embora, por vezes, o desejo de que o trabalho contribua para a cidadania e para a formação humana dos estudantes venha acompanhado de frustração e de desânimo, quando as dificuldades são muito fortes, ou quando o professor fica sem condições (por limites da sua formação, por falta de recursos materiais, pela própria cultura de estudante desenvolvida pelos alunos) de perseguir satisfatoriamente esse princípio. O fato é que sabem que precisam melhorar o mundo, que as pessoas podem progredir. Eles confiam nos seres humanos e no poder do conhecimento para ampliar a felicidade geral da humanidade. Assim, mesmo que os conteúdos por vezes tratem de guerras, violência, exploração, o objetivo final (nem sempre explícito) é contribuir para que nada disso aconteça de novo.

Esse otimismo presente nos escritos dos professores pode ser visto e sentido nos descritos de Joan Pagès. Ao ser perguntado sobre o que diria a um professor de História que estivesse iniciando sua profissão, Pagès prossegue dando a seguinte resposta:

*Bueno le diría que si sabe Historia la utilice para cambiar la realidad de la enseñanza de la Historia en primer lugar porque tal vez ésta sea la garantía de que las jóvenes generaciones puedan cambiar el mundo. La realidad está para cambiarla. No se cambia de un día para el otro, se cambia de a poquito, pero para cambiarla hay que conocerla. Por eso, la primera cosa que tiene que hacer el futuro profesor o profesora de historia es conocer al grupo humano con el que va a trabajar. El conocimiento del grupo humano y de su contexto da ideas, pistas, herramientas y sugerencias para empezar a navegar. No importa tardar mucho en llegar al puerto, lo que importa es llegar. Y para llegar hay que ir sembrando, o tirando redes para poder pescar. Para que los alumnos y las alumnas aprendan. En este sentido a veces uno se encuentra con profesores jóvenes que no saben frenar, que ponen la directa creyendo que corriendo cambiarán antes las cosas. Yo les digo siempre “cuidado son niños, pero no son tontos, tú tienes que crear las condiciones para facilitar su construcción del conocimiento”. Entonces debes pensar qué es lo que deberían saber, qué les ayudará a ser personas más libres, más autónomas, más sabias, personas más solidarias, ciudadanos y ciudadanas de un mundo global. (PAGÈS, 2017, p.27)*

Assim como Pagès cita a formação cidadã, um dos docentes fez questão de escrever que formar para cidadania é justamente o que as políticas educacionais exigem dele, enquanto outro explica que formar cidadãos é muito diferente de instrumentalizá-los dentro de regras da democracia formal, rechaçando uma visão utilitarista das disciplinas de humanidades. Tal postura vem ao encontro da docente brasileira que evoca a difícil relação entre instrução escolar e formação de valores. Por fim, o outro professor brasileiro lembra que o poder revolucionário da aula de História reside justamente em um movimento bastante simples: o de compreender, de diversas formas, que as coisas podem e devem mudar. Novamente, lembrando os ensinamentos de Pagès: não importa o acúmulo de conteúdos. Tudo aquilo que não contribuiu para a igualdade, a justiça, a boa vida de todos precisa ser combatido e recriado e, para isso, há que se enfrentar aqueles que acreditam que se deve entregar o destino das pessoas à aplicação de técnicas científicas supostamente neutras.

Logo, se a História, mesmo em suas habilidades mais simples, possui tal impacto na formação dos jovens, isso significa que os docentes enfrentam resistências nesse trabalho, vindas de muitos lados. Para alguns, é preciso que o professor se “limite a dar seu conteúdo<sup>5</sup>” e siga o currículo pré-estabelecido. Para outros, permitir que os estudantes criem paralelos entre passado e presente e, assim, lhes oferecer “des armes pour leur quotidien”, é uma interferência muito grave diante das preferências e posicionamentos de sua família ou igreja. Os professores participantes dessas pesquisas não hesitaram em defender que seu trabalho precisa atingir mais do que a memória dos estudantes. Isso não significa que eles não percebam os cuidados que precisam tomar em relação às sensibilidades de cada um. Talvez seja no aspecto da relação com a política que os docentes franceses mais se afastem dos brasileiros e espanhóis.

---

<sup>5</sup> Frase ouvida por uma docente brasileira entrevistada em 2011 e que enfrentava resistência por parte de alguns estudantes e da equipe pedagógica, pois tentava criar suas próprias atividades e debater temas do cotidiano com suas turmas.

Je sais qu'on a un devoir total de *neutralité politique* et je pense qu'aucun de mes élèves peuvent voir mes opinions politiques (França, 2007)

Ça rencontre pour moi un engagement politique, c'est une *volonté de participer à mon échelle* à faire en sorte que des enfants héritiers de l'immigration puissent se sentir à leur place dans ce pays et dans cette société. (França, 2007)

Pour moi, c'est une des fonctions de l'histoire. Il y a évidemment la neutralité, mais *il y a des sujets pour lesquels on peut pas être neutre*, quand on enseigne la déportation, par exemple, on ne peut pas être neutre. (França, 2007)

[...] para mí, personalmente, yo creo que yo busco, es muy importante para mí mucho más la tolerancia. *La idea de transformar y de cambiar la sociedad creo que pasa un poco más por el ser mucho más tolerantes las personas, entre nosotros*. Mucho más tolerante en una convivencia que ahora es mucho más multicultural. [...] *El conocimiento histórico aquí puede aportar algo [...]*. (Catalunha, 2010)

*Yo creo que es un compromiso*, como es ser profesor de historia y ciencias sociales, es un compromiso, que adquieres con tu mundo, con tu sociedad, con tu entorno, con... con tu presente [...] y *con tu futuro y con el futuro de los demás*, no sólo con tu futuro. (Catalunha, 2010)

Minha utopia é que ninguém tenha que colocar o menino na escola particular para ter uma escola boa. Essa eu acho que é a maior de todas. *Eu quero que todas as escolas sejam boas*. (Brasil, 2011)

Que l'école devienne vraiment *un lieu d'émancipation pour les enfants*, notamment celles et ceux des classes populaires et non plus un lieu de tri social. (França, 2016)

C'est le conseil que m'avait donné un de mes profs de Fac : *rigoler avec ses élèves !* (França, 2016)

Quant à moi: que j'arrive à prendre du recul quand, malgré tous mes efforts, un élève reste en difficulté... (França, 2016)

Os trechos tratam de muitos aspectos distintos. Há certo entendimento da neutralidade como não exposição das opiniões do professor de forma gratuita, sem contexto pedagógico. É interessante notar, nas citações anteriores, o quanto o posicionamento político não se separa do conteúdo de história (o Holocausto, a imigração, o multiculturalismo) e do aluno que não é uma abstração, mas uma presença, com carne, osso, sexo, gênero, cor da pele, situação social, etc. De qualquer forma, mesmo diante da diversidade de visões, dificilmente

os professores recusam o fato de que suas aulas afetam os jovens. Os docentes querem ser felizes no turbilhão de emoções que é a escola, eles querem amar e ser amados, eles procuram uma relação de amizade com os estudantes e com o conhecimento. Não é aceitável, para eles, presenciar o sofrimento, a injustiça, a penúria, o descaso e simplesmente “seguir o conteúdo”. Os alunos demandam um posicionamento, assim como os princípios ou valores de cada docente. Nihilismo não é uma opção, mas a tristeza e o desespero tampouco. Também não é o ativismo inútil.

Pagès (2015) destaca que na vida diária dos alunos, eles não terão problemas históricos para resolver, mas eles vão encontrar problemas que envolvem as temporalidades. Alguns destes problemas serão de ordem econômica, outros ambientais, culturais, religiosos, de vizinhança, trabalhistas e outros tantos mais. Vão encontrar problemas que têm causas, antecedentes e que eles então, devem compreender para poder fazer parte da solução. Para resolver estes problemas temos que muni-los de um pensamento histórico, geográfico e social, que permite que eles saibam por que as coisas são do jeito que são e permite que eles discutam suas interpretações das coisas que foram, são e serão. Na continuidade, Pagès ainda argumenta que a escola e o ensino de história, geografia e ciências sociais deve fornecer os alunos de um pensamento histórico, geográfico e social fundamental para entender o que está acontecendo em seu mundo. Para ele,

*La ciudadanía ha de salir de la escuela con un pensamiento temporal y una conciencia histórica que les permita comprender la relación pasado, presente y futuro. Con un pensamiento causal, que le ayude a averiguar que las cosas no ocurren porque sí. Un pensamiento que les permita preguntar a las fuentes primarias qué nos dicen sobre el pasado, un pensamiento que ayude a elaborar relatos y narrativas para expresar sus ideas sobre lo que ha sido o es, un pensamiento que ayude a empatizar con los demás. Y, por supuesto, que les ayude a tomar decisiones éticas frente a determinados acontecimientos del pasado, del presente y del future. (PAGÉS, 2015, p. 195)*

Sob este olhar de Pagès é que podemos ver nos fragmentos escritos pelos professores, suas sensibilidades com a necessidade de atingir mais do que apenas a memória dos alunos, mas também, de certa forma, de afetá-los. É por isso também que a prudência é importante nesses testemunhos, que parece ter origem na concretude da relação com os estudantes e com suas famílias. As pessoas que produziram esses testemunhos não são formuladores de políticas educacionais buscando resultados, não são acadêmicos testando conceitos: são professores que vivem com estudantes que não podem ser demandados a ser quem não são ou não querem ser. Podem ser provocados e amados. Não se toca na vida deles de forma irresponsável.

Ceux qui disent qu'on ne fait de politique en enseignant je ne crois pas que cela soit possible. Ce qui ne veut pas dire inculquer des idées, etc... mais on fait forcément de la politique... les fondements sont quand même la démocratie, les droits de l'homme, la laïcité... donc forcément on est amené à enseigner ça... tout cela me semble très cohérent. (França, 2007)

[o professor] é insubstituível, porque ele forma, enquanto as mídias informam. Então eu vejo o professor como alguém importante demais. E eu tinha receio, na minha posição, nesse meio, entre as mídias e tudo e as crianças. Como é que eu ia conseguir filtrar tudo isso para ser uma boa professora? (Brasil, 2011)

Mesmo sendo fortemente enraizadas na vida das escolas, não se ignora que tem a ver também com posicionamentos que podemos alinhar com a política de ordem institucional. Mesmo assim, em uma pesquisa posterior, feita com a metodologia do Jovens & História, percebemos que não há grandes diferenças de posicionamento, do ponto de vista didático, conforme o tipo de opção política dos professores (PACIEVITCH; CERRI, 2016). Parece, portanto, que as utopias políticas, quando aliadas a essa relação sensível com os estudantes, cumprem com o papel de permitir o encontro pedagógico entre teoria e prática.

## Considerações finais: o que livro nenhum diz

Joan é testemunha do valor da utopia na formação de professores de História – e na nossa formação como pesquisadoras. Pensando com Vita Fortunati (2009), a utopia é um modo de interrogar a realidade com abertura para a imaginação e o desejo de mudar o mundo: “[...] mais importante é entender que a utopia é um método. Isso pressupõe, em primeiro lugar, um estranhamento, que é a capacidade de ver o mundo com “outros” olhos, de desconstruí-lo e depois de recriar um mundo alternativo” (FORTUNATI, 2009, p. 67)<sup>6</sup>.

Trata-se de algo que constitui a docência em História, não porque uma formação seja orientada para tal, mas porque a relação com as e os estudantes mobiliza nossas sensibilidades e confirma que a separação entre teoria e prática é um falso dilema. Assim explicou Joan:

Me gusta una frase que dijo François Audigier, un didacta francés y una brillante persona: “En la calle no hay disciplinas, hay problemas”. La escuela se mantiene atada a las disciplinas, por eso hay muros que la aíslan de la calle. Cuando entendamos esto, seguramente también entenderemos la necesidad de que, para comprender los problemas reales, el conocimiento de distintas disciplinas aporta más que el conocimiento de una sola disciplina. Para hallar respuestas a las consecuencias de un problema he de recurrir a diferentes disciplinas. Entiendo que uno no nace sabiendo vivir en democracia, que se aprende. Dentro de la educación para la ciudadanía, o dentro de la educación cívica, caben todos los problemas reales y es posible y deseable que su acercamiento a ellos sea multidisciplinar o interdisciplinar. Lo mismo ocurre con otros conocimientos como, por ejemplo, los económicos. La vida nos prepara para ser consumidores, ¿debemos enseñar aspectos económicos? En mi opinión sí, pero sin necesidad de crear más disciplinas. La Historia, la Geografía hace tiempo que se han abierto a prácticamente todas las problemáticas sociales del pasado y del presente. Se trata de utilizar estos conocimientos más, por supuesto, los conocimientos de las propias disciplinas sociales para enseñar cómo se debe ubicar el alumnado ante todo tipo de problemas sociales relevantes, del pasado, del presente y del futuro. Se trata

---

<sup>6</sup> [...] ma più importante è capire che l'utopia è un método. Esso presuppone innanzitutto uno straniamento, cioè la capacità di vedere il mondo con occhi “altri”, di decostruirlo e poi di ricreare uno alternativo.

de que aprenda a transferir sus conocimientos, sus habilidades de pensamiento a lo que fue, a lo que es y a lo que será. De esta manera se podrían enseñar muchas cosas, seguramente más cosas de las que enseñamos y podríamos dejar de lado algunas cosas y no pasaría nada. (PAGÈS, 2017, p. 23)

Nesse texto de homenagem, de memória e de pensar, procuramos expressar alguns efeitos de nossos encontros intelectuais e pessoais com Joan Pagès. Tentamos juntar nossas vozes às de diversos professores e professoras de História que participaram de pesquisas supervisionadas e inspiradas por ele. Percebemos que todos os conceitos são inócuos quando não há vida e sonho, e que toda representação sobre formação de professores é estéril quando não há espírito propositivo e desejo de mudança.

Aprendemos muito com Joan. Ele nos ensinou a humanizar a História ensinada, a emocionalizá-la, a lhe dar vida, cores, sons e cheiros, porque, como ele mesmo dizia, “es, quizás, una de las tareas más apasionantes: seleccionar los contenidos que ha de aprender tu alumnado en función de las finalidades educativas, de lo que pueden aportar para comprender la sociedad, a partir de un análisis sociológico, epistemológico y psicológico” (PAGÈS, 2016, p.5).

Contudo, mesmo quando pensamos no futuro sem a presença física, viva e ativa de Joan, passado, presente e futuro se entrelaçam. Ao longo de sua carreira ele citou por distintas vezes um breve texto dos historiadores chilenos, que sintetizava, em poucas palavras, o sentido que Joan acreditava que o futuro deveria ter, quando se ensinava o passado:

La historia no es sólo pasado, sino también, y principalmente, presente y futuro. La historia es proyección. Es la construcción social de la realidad humana. El más importante de los derechos humanos consiste en respetar la capacidad de los ciudadanos para producir por si mismos la realidad futura que necesitan. No reconocer este derecho, usurpar o adulterar ese derecho, es imponer, por sobre todo, no la verdad, sino la mentira histórica. Es vaciar la verdadera reserva moral de la humanidad.” (Manifiesto de historiadores. Santiago de Chile *apud* PAGÈS, 2011, p. 3)

Que a formação de professores de história siga alimentada pelo pensamento de Pagès e que as catástrofes do mundo não nos impeçam de inventar novas utopias. Gracias, Joan.

## Referências

- ARENDDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017. Kindle.
- BLOCH, E. **O Princípio Esperança**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2005.
- BRÉHIER, É. **A teoria dos incorporais no estoicismo antigo**. São Paulo: Autêntica, 2012.
- CHAUÍ, M. Notas sobre utopia. **Ciência e Cultura**, 60, n. Especial, p. 7-13, julho 2008.
- COLOMBO, A. La nuova linea dell'utopia. **Morus - Utopia e Rinascimento**, 9, p. 55-60, 2009.
- DE ROSSI, V. L. S. Mu dança com máscaras de inovação. **Educação & Sociedade**, 26, n. 92, p. 935-927, outubro 2005.
- FORTUNATI, V. Crisi delle ideologie e delle forme nella narrativa utopica del Novecento. **Morus - Utopia e Rinascimento**, 6, p. 61-70, 2009.
- JACOBY, R. **Imagem imperfeita. Pensamento utópico para uma época antiutópica**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- MOURA, F. P. D.; SALLES, D. O Escola Sem Partido e o ódio aos professores que formam crianças (des)viadas. **Periódicus**, 9, n. 1, p. 136-170, 2018.
- MÜNSTER, A. **Ernst Bloch. Filosofia da Práxis e utopia concreta**. São Paulo: Editora da Unesp, 1993.
- PACIEVITCH, C. **Responsabilidade docente: utopias de professores de História**. Curitiba: Appris, 2014.

- \_\_\_\_\_. **O país e o mundo em poucas palavras: narrativas de jovens sobre seus pertencimentos - implicações para o ensino de ciências humanas - relatório final.** UFRGS. Porto Alegre, p. 140. 2020.
- PACIEVITCH, C.; CERRI, L. F. Esquerda ou direita? Professores, opção política e didática da história. **História & Ensino**, 9, n. 18, p. 298-324, jul./dez. 2016.
- PAGÈS, J. La formación del pensamiento social. In: BENEJAM, P.; PAGÈS, J. (coords.): **Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria.** Barcelona. ICEU Universidad de Barcelona / Horsori, p. 151-168, 1997.
- \_\_\_\_\_. Aprender a enseñar Historia y Ciencias Sociales: el currículo y la Didáctica de las Ciencias Sociales **Pensamiento Educativo**, 30, p. 255-269, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Enseñar historia, enseñar a construir el futuro. ¿Qué nos enseña la historia acerca de cómo intervenir en la construcción del futuro?** In: International Standing Conference for the History of Education, San Luís Potosí, México. ISCHE, 33, 2011.
- \_\_\_\_\_. Joan Pagès Blanch. Pensamiento, intereses, trayectoria y utopía de un didacta de las Ciencias Sociales. **Uni-pluri/versidad.** GONZÁLEZ, G.: 1-9 p. 2011.
- \_\_\_\_\_. Entrevista a Joan Pagès Blanch. **Revista de Historia y Geografía.** QUIROZ, N. C.: 189-198 p. 2015.
- \_\_\_\_\_. Entrevista con el Dr. Joan Pagés Blanc. La Didáctica de las Ciencias Sociales y la Formación del Profesorado. **Revista Perspectivas: Estudios Sociales y Educación Cívica**, n. 13, p. 1-12, 2016.
- \_\_\_\_\_. Pensamiento histórico y didáctica. Estudiar historia para descubrir el mundo. Entrevista al Dr. Joan Pagès Blanch. **Pasado Abierto**, AGUIRRE, J.; CAÑUETO, G: 11-28 p, 2017.
- \_\_\_\_\_. La investigación en didáctica de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia y el desarrollo profesional de los y de las docentes. **Ciclo Revista : Experiências em Formação no IF Goiano**, 4, n. 8, p. 38-45, 2020.
- PIOZZI, P. Utopias revolucionárias e educação pública: rumos para uma nova "cidade ética". **Educação & Sociedade**, 28, n. 100, p. 715-736, 2007.

QUARTA, C. Livelli del pensiero utopico: antropologia, storia, letteratura. **Morus - Utopia e Renascimento**, 9, p. 229-244, 2009.

SALOMÃO, M. Metáforas da utopia no espaço público contemporâneo: evidências linguísticas em português. **Morus - Utopia e Renascimento**, 9, p. 255-260, 2009.

SPINOZA, B. D. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. Kindle.

TODOROV, T. **O jardim imperfeito: o pensamento humanista na França**. São Paulo: EdUSP, 2005.

**Pilar Benejam e Joan Pagès:  
na travessia de dois Mestres,  
a forja de um campo profissional <sup>1</sup>**

*Sonia Regina Miranda <sup>2</sup>*



Joan Pagès e Pilar Benejam no Campus da UAB (Arquivo pessoal Joan Pagès)<sup>3</sup>

No final do ano de 2012, eu encerrava um ciclo de estudos com duração de um ano junto à Universitat Autònoma de Barcelona, sob orientação do hoje saudoso professor Joan Pagès. Após um evento limiar de vida, no qual eu havia sobrevivido a um enfarto agudo do miocárdio, Joan me acolheria para um ano de estudos e diálogos, afinal, acolhimento

---

<sup>1</sup> Registro aqui meus agradecimentos a Antoni Santisteban Fernández e Adriana Miranda pelo apoio recebido respectivamente na delicada tarefa de decodificação de aspectos dos áudios originais e revisão da tradução.

<sup>2</sup> Professora Titular na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, onde atua no Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: [sonia.miranda@uff.edu.br](mailto:sonia.miranda@uff.edu.br)

<sup>3</sup> Foto escolhida por Joan Pagès, no ano de 2013, para ilustrar essa entrevista, quando a mesma viesse a ser publicizada.

e diálogo eram marcas de seu modo de existir e do profissional que ele foi: de um lado, um caminhante pelo mundo ibero-americano e um apaixonado no combate pelo valor das Ciências Sociais para a formação de jovens cidadãos; de outro, um defensor da Didática das Ciências Sociais como um atributo central para a formação de professores. No processo de encerramento daquela importante travessia em minha vida profissional, propus ao professor Joan a realização de uma entrevista que congregasse ele, sua orientadora, a lendária e admirada professora catalã Pilar Benejam, eu e um amigo da Faculdade de Educação da Unicamp, que na ocasião me fazia uma visita, o professor Wenceslao Machado Oliveira Júnior.

Prontamente recebida por ambos, o misto de entrevista e diálogo entre os quatro professores provenientes de dois países tão distintos aconteceu na residência da professora Pilar, cercada por uma calorosa acolhida entre chás e biscoitos catalães. Não era somente uma entrevista. Era um encontro em sua casa com toda a deferência e alegria que um evento desses merece. Entre o professor Joan e a professora Pilar se manifestaria durante toda a entrevista um misto de grande admiração e afeto que transbordava nas falas, nos risos, nas brincadeiras, que, na medida de minhas possibilidades, foi aqui preservado para que os/as leitores/as possam acessá-lo para além da temática em foco neste texto, que chega ao público com muitos anos de atraso. Desse modo, minha opção intencional foi pela manutenção do fluxo da fala com suas idas, vindas e repetições e também pelo máximo de literalidade possível - com pequenos ajustes de tradução para garantir a coerência e fluidez do texto escrito - mas para preservar o espírito do que foi a entrevista. Nesse caso, o riso, a alegria, a esperança e o orgulho por suas trajetórias eram em si elementos igualmente significantes de modo paralelo às informações coletadas.

Acima de tudo, saltava aos olhos para nós estrangeiros os efeitos culturais profundos deixados pela Guerra Civil Espanhola e pela força da experiência Republicana no processo educativo catalão. Ali se

encontravam os germes profundos de uma ação educativa comprometida com a Democracia, com uma cidadania participante e responsável para com o coletivo e com a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, dimensões éticas centrais presentes na prática e no discurso dos dois professores. Falávamos, portanto, de uma ontologia pautada numa singularidade histórica, da qual emergia uma concepção específica de Educação em torno da qual ambos se movimentaram ao longo de suas vidas. Um cenário irrefutável sobre o quanto a experiência do passado pode redefinir tempos e produzir, em futuros permanentemente abertos, a inspiração para ser o caminho de reconstrução, a mesma transformação que reergueu a educação pública na Espanha após o fim da ditadura franquista, a mais longa experiência ditatorial da Europa do século XX.

Olhar e refletir sobre aquilo que leva uma pessoa a tornar-se professor era nosso ponto de partida. Queríamos compreender a circunstância e a aura construída em torno daqueles dois mestres tão respeitados e admirados dentro e fora da Catalunha. Pensar o processo do devir professor nos conduz à reflexão poética e política sobre os efeitos dilatados do tempo na construção de uma história de vida que não é apenas individual, mas que também advém do processo social de estar no mundo em um tempo histórico definido. Além disso, conforme nos induz a pensar Hannah Arendt<sup>4</sup>, esse exercício nos leva inexoravelmente a repensar nosso compromisso amoroso com o mundo no qual vivemos e com sua sobrevivência. Dito em outras palavras, tomar uma história de vida de um professor pensada por esse próprio professor significa colocar foco sobre pistas que nos fazem pensar nossa própria ação e posição no mundo enquanto professores. Quando essa mirada inclui professores formadores de professores e, mais especificamente, professores que formam professores do campo das Ciências Sociais, a potência dessa reflexão se amplia fortemente. Em um mundo no qual a presença e permanência da História e da Geografia nas escolas se encontra cada vez mais ameaçada, devido a um contexto político e cultural geral que se

---

<sup>4</sup> ARENDT, Hannah. A crise na Educação. Entre o passado e o futuro. São Paulo, Perspectiva, 2000.

desloca desde a desqualificação tácita desses campos de conhecimento até a tentativa de cerceamento e censura dos conteúdos de Ciências Sociais e do trabalho docente, a tarefa de formar professores é dotada de grande complexidade. No contexto de expansão de negacionismos por toda parte, formar professores se coloca cada vez mais como um ato de coragem. Inspirada em Guimarães Rosa<sup>5</sup>, que nos alertara para o fato de que para viver é preciso coragem, eu não hesitaria em dizer que estávamos ali diante de dois grandes mestres imbuídos de muita coragem e muita força de vida.

Joan Pagès – nascido no povoado de Sant Pèrre Pescador, de onde ele postava lindas fotos em sua página no Facebook a cada verão – foi professor da escola básica e catedrático de Didática das Ciências Sociais na Universidade Autônoma de Barcelona desde 1977, onde formou várias dezenas de profissionais de dentro e fora da Espanha. Licenciado em Filosofia e Letras, bem como em História Moderna e Contemporânea, doutorou-se em Ciências da Educação e, sob uma trajetória profissional exitosa, projetou-se como um investigador de referência tanto na Espanha quanto em diversos países na América Latina, graças aos seus combates pela área de Ciências Sociais na escola, aos quais se dedicou durante toda sua trajetória profissional e em sua produção bibliográfica. Na semana anterior à sua morte, tive a oportunidade de participar de um encontro *on line* no qual ele reuniu pessoas de diferentes países com o objetivo de discutir caminhos e possibilidades para o V Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las CCSS, que se realizaria no Peru em 2020 e que por conta da pandemia foi transferido para o ano de 2021. Assim era Joan, um ser de trabalho, sempre junto ao outro e pelo outro, movimentando-se entre a alegria e o rigor acadêmico, professando uma escola cidadã, humanizada e humanizadora, comprometida com o tempo presente e futuro. Era alguém que acreditava na Educação como caminho de construção de uma sociedade justa e inclusiva, na importância central do professor para os processos educativos e na condição de educabilidade de cada pessoa humana. Ele possuía uma palavra de ordem em todos os

---

<sup>5</sup> GUIMARÃES ROSA, João. Grande Sertão Veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

encontros e apresentações, com as quais afirmava sua profissão de fé em torno da escola, o que marcou os que viveram próximo a ele. Era um fragmento da poesia de Amado Nervo que, de certo modo, definia seu modo de ser: “*Aquí se piensa, también aquí se lucha, aquí se ama*”. Assim foi a vida profissional de Joan, que se distinguiu da de outros tantos pesquisadores desse campo por duas grandes singularidades, além de sua enorme potência acadêmica e condição comunicativa: sua capacidade de ouvir o outro e sua generosidade em estabelecer redes e conexões. Graças a ele, redes de pesquisadores na América Latina foram tecidas e forjaram elos indelévels entre pessoas e instituições, cujos futuros encontram-se em aberto, porém com a força das sementes espalhadas por Joan.

Já Pilar Benejam é nome quase lendário na Catalunha. Formada em Magistério pela Escola das Ilhas Baleares na Catalunha, Pilar seguiu perseguindo o ambiente acadêmico de estudos e graduou-se em Pedagogia, História e Geografia. Foi catedrática do Departamento de Língua, Literatura e Ciências Sociais da Universitat Autònoma de Barcelona, onde trabalhou a partir de 1972. É considerada uma das primeiras pesquisadoras e formadora de uma vasta gama de pesquisadores no campo da Didática das Ciências Sociais, tendo sido orientadora do professor Joan Pagès. Segue sendo reconhecida em diferentes instituições espanholas nessa condição de precursora de um campo, recebendo vários prêmios na Espanha, dentre eles o título de Doutora Honoris Causa da Universitat Rovira i Virgili, no ano de 2019. Essa Universidade, ao justificar o título concedido, destacou em seus registros públicos que a professora Pilar recebia aquela honraria por ter participado dos Movimentos de Renovação Pedagógica na Espanha e dos coletivos de professores que colaboraram para conseguir uma escola pública catalã de qualidade, capaz de superar o modelo fascista e de valorizar o ato de aprendizagem como resultante da descoberta, da observação e da experimentação dos alunos.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Disponível em: <https://diaridigital.urv.cat/es/pilar-benejam-pionera-en-la-ensenanza-de-las-ciencias-sociales-y-formadora-de-profesores-investida-doctora-honoris-causa-por-la-urv/>. Consulta em agosto de 2020.

Foram quase três horas de um diálogo inesquecível, que tardiamente vem à público. Razões de ordem diversa não justificam, mas explicam esse imperdoável atraso de minha parte em sua transcrição e publicação – uma dívida com Joan que jamais poderei reparar e que me custou muita emoção no processo de transcrição – mas a principal delas deve-se a um aspecto por demais prosaico. Ao retornar de Barcelona e reassumir o pesado cotidiano docente na UFJF, para além da dureza inerente ao excessivo volume de trabalho próprio de um professor em uma universidade brasileira localizada numa cidade de médio porte, que não conta com as melhores condições para o desenvolvimento profissional de seus docentes, o computador onde a entrevista havia sido gravada sofreu uma pane elétrica e foi encostado num fundo de armário. Nessa condição, aquela máquina, que ao vê-la, eventualmente me lembrava de meu compromisso interrompido, permaneceu encostada por quase dez anos, até o dia 03 de junho de 2020, quando nos demos conta que nosso mundo teria que seguir sem a presença forte e afetuosa de Joan Pagès. Tendo em vista a força de sua condição de trabalho e vivacidade de suas reflexões, era cedo demais para ele partir, mas talvez seu coração não tenha resistido aos sintomas de um mundo cada vez mais fascista e eivado de intolerâncias de todo tipo. Naquele mesmo dia de sua partida, ainda sob a tristeza e o impacto da notícia, comecei a procurar técnicos de informática que fossem capazes de recuperar dados perdidos, com a esperança de recuperar aquela entrevista gravada e nunca transcrita. Eu tinha certeza de sua força como um documento inexorável acerca da passagem de Joan pelas vidas de muitos profissionais que militam no campo das Humanidades.

Dez anos se passaram e, num instante, a força daquele encontro me voltou de um modo quase devastador. Aquele tinha sido um momento privilegiado, um encontro marcado pela singeleza da admiração mútua, respeito acadêmico e sobretudo afeto entre uma orientadora e seu orientando dileto, um belo e aurático momento de encontro entre uma mestre e seu amado discípulo.

A despeito de todos os problemas ocorridos, a tecnologia juntamente com a destreza profissional me foram favoráveis e um técnico em particular foi capaz de recuperar aqueles dados, quando então pude iniciar o tardio trabalho de transcrição. Não foi uma tarefa fácil. A oportunidade de restituir aquele áudio que eu julgava perdido em meio à máquina e escutá-lo agora, com o objetivo de fazer sua transcrição, representou para mim um acontecimento eivado de indescritível emoção e, ao mesmo tempo, uma dose de dor e culpa por não tê-lo feito enquanto Joan vivia entre nós. Meu alento reside no fato de sabermos que Joan Pagès seguirá presente entre os que tiveram o privilégio de conviver com ele e, mais do que isso, que seu nome seguirá imortalizado no panteão dos que combateram por um ensino de ciências sociais pautado pelo compromisso social, pela reflexividade e pelo engajamento com o mundo e com o tempo presente. Se não for pra ensinar os jovens a ler jornal, dizia ele, remetendo-se a Pierre Vilar, o ensino de Ciências Sociais não serve para nada... Que sob a ausência de Joan, o tributo a Pilar Benejam por tudo o que ela construiu e segue construindo possa ser feito na dimensão do que ela merece. Dois mestres muito amados, capturados sob a forja de um campo profissional. Que suas vozes vindas de extraordinária experiência de vida possam, acima de tudo, ecoar pelos diversos cantos da terra, especialmente da América Latina, que hoje vive sob o risco de retrocessos democráticos, afinal, o que mais me assustou ao ouvir e transcrever os áudios foi refletir acerca de sua estrondosa e dilacerante atualidade.

Juiz de Fora, inverno de 2020, em tempos de Pandemia.

**Sonia – Agradeço a vocês a generosidade desse encontro. Estamos aqui visando não a produção de um artigo a várias mãos, mas a produção de uma entrevista, na qual tentaremos refletir sobre a construção de um campo de conhecimento. Talvez possamos enviá-lo a alguma revista do Brasil ou Espanha. (concordância de Joan e Pilar). Creio que é sempre uma oportunidade muito importante de conversarmos sobre como vocês conquistaram e forjaram um campo.**

**No Brasil, temos um crescimento muito grande de investigações nesse campo, mas efetivamente ainda temos muitos desafios pela frente....**

**Pilar** – Mas vocês também possuem um campo. E investigam também a partir da Escola? Vocês têm um campo recentemente desenvolvido, mas também o possuem. O problema é sempre fazer passar a investigação da universidade para a prática docente, porque em definitivo se a didática não serve melhorar o ensino ela não serve para nada. A didática é uma ciência que estuda ou trabalha sobre como ensinar melhor, a matéria que seja. E isso vale para qualquer matéria, a Didática se resolve, se garante modos de ensinar e aprender para todas as idades e, claro, se não for para melhorar o ensino, não serve para nada!!!! (ênfase) Esse é um grande problema (muitos risos).

**Joan** (explica à Pilar) – O Brasil possui duas coisas importantes de serem destacadas. Em primeiro lugar, é um país muito grande e há muita gente. A cada vez que se convoca um congresso sobre Ensino “de”, se reúnem milhares de professores, não somente professores universitários, mas também professores que vêm da escola. Eles possuem dois tipos de congressos na área de Ensino de História: um que se destina à reunião de investigadores e outro que reúne muitos professores que vêm da escola. E além disso, possuem uma indústria editorial que produz muita coisa. Uma indústria que a cada ano publica 40, 50 novidades. E não são livros didáticos, mas trabalhos de reflexão teórica, pesquisas. E também possuem problemas parecidos com o nosso. Por exemplo: esse verão, Ernesta Zamboni, que é a atual presidente da Associação Brasileira de Ensino de História, teve que produzir um documento público alertando as Universidades sobre a importância de se contratar, em concursos públicos, Doutores não só em História, mas também em Educação e Didática da História para atuarem com disciplinas sobre Ensino de História.

**Sonia** – Em minha Universidade, por exemplo, sobre esse exemplo, o Departamento de Geografia abriu um concurso para a área de Ensino de Geografia onde se pedia somente Doutores em Geografia, não se aceitando Doutores em Educação e que pesquisaram o Ensino de Geografia.

**Pilar** – É o mesmo que aqui, passamos o mesmo. Agora até que não, mas durante um tempo, na Espanha, para se chegar a uma cátedra universitária o que se pedia era somente as publicações. Ou seja, só se valorizava as publicações e a prática docente não valia nada. Me disseram que, ao menos na Catalunha, isso vai mudar.

**Joan** – Esse é um grande problema que temos na Espanha. Na progressão dos professores universitários se considera basicamente a pesquisa. Não se considera a experiência docente, que deveria ser um dos requisitos valorados. (**Pilar** – isso é importantíssimo!). Não somente a experiência docente, mas também a reflexão consolidada sobre a própria experiência docente. Assim, nós vemos aqui docentes que possuem teses de doutorado, procedentes do ensino secundário, não sendo considerados professores universitários e que, por essa razão, não podem assistir com regularidade a congressos, não podem publicar com regularidade em revistas voltadas à investigação, são penalizados por serem professores na escola.

**Pilar** – No final, temos insistido tanto nesse quesito que tenho a expectativa de que isso se mudará.

**Joan** – Com isso tudo, temos que pensar no seguinte: de onde procedemos os que militam com a área de Ensino de Ciências Sociais? Procedemos do ensino, da escola.

**Pilar** – Procedíamos!!! No passado. Nós que começamos (risos).

**Joan** – Eu sempre digo que o movimento de maio de 1968 teve repercussões importantes na Universidade. Maio de 1968 questionou o sistema educativo. Diferentemente do que hoje ocorre, se começou a problematizar o fracasso escolar, não a partir da responsabilidade das crianças e jovens, mas do sistema escolar, pensando-se, portanto, o

fracasso do sistema. Por quê? Porque o sistema, durante muito tempo a educação na Espanha servia para formar os que seguiriam carreiras universitárias e quando a educação se democratiza, isso não é mais assim. É quando desde a mesma docência, os práticos começam a refletir sobre como se ensinar para a maioria e daí surgem as didáticas. E no caso catalão, ademais, isso coincide com a fundação de uma escola de magistério, da qual Pilar é sócia fundadora, que permite que aquelas pessoas que emanavam dos movimentos de renovação e reflexão prática demandassem o ingresso na Universidade como docentes.

**Pilar** – Foi um momento importante, em que a formação de professores entrou na Universidade, em que a escolarização obrigatória se expande para atingir a faixa etária de até 14 anos, também coincidiu com a industrialização da Espanha. Houve um informe da OCDE que indicava que a frágil industrialização espanhola se devia a uma débil escolarização dos trabalhadores. Portanto, é um momento histórico em que tudo coincide.

**Sonia – Podemos voltar um pouco? Para nós seria interessante localizar: há quantos anos vocês dois são professores? E como se deu essa opção de vida profissional?**

**Pilar** – Eu sempre conto uma história anedótica – já a contei várias vezes em muitas ocasiões – que eu localizo o momento em que decidi me dedicar a tentar resolver os problemas do ensino a partir da certeza de que era preciso ensinar de uma outra maneira. Na escola onde eu estudava, em San Nicolás, Menorca, quando criança, a cada ano se celebrava a festa da Árvore, no começo da primavera. Assim, as crianças das escolas, juntamente com as autoridades civis, íamos a um passeio onde se plantava árvores cantando: “*Cresce, cresce árvore santa, lança-te ao céu como o nosso canto*”. E todo ano fazíamos a mesma coisa!!! (risos) Em Menorca havia um vento muito forte, a Tramontana. Um certo ano eu levantei a mão e me dirigi à Madre Superiora, lhe dizendo: “Madre, é melhor que a

gente não cante mas que a gente coloque uma estaca na árvore”. E a Madre me passou um sermão, dizendo que eu não podia querer saber mais que o prefeito, nem dar opinião. E eu pensei: Que horror!!! Muito ruim tudo isso!. Bom, aconteceu a festa da árvore de novo, plantamos as árvores de novo. Todo ano plantávamos no mesmo buraco, porque obviamente o vento levava a árvore plantada (muitos risos). E cantamos tudo de novo “*Cresce, cresce árvore Santa...*” e, na primeira Tramontana, a árvore ia direto pro céu, mas por causa da ventania. Ali foi o momento que eu compreendi claramente que não adiantava cantar e que a árvore precisava mesmo era de uma estaca para que ficasse segura no chão quando viesse a Tramontana. A professora me disse que eu era muito equivocada. Aquilo me doeu muito porque eu percebia que a minha ideia era muito boa. Me desprezaram. Mas eu sempre me lembro daquela cena porque aquilo me doeu muito. Me deixaram no ridículo diante de todas as pessoas. Por isso eu decidi estudar Magistério, porque eu queria mesmo modificar esse tipo de coisa. Naquele tempo, ser mulher em Menorca – no ano de 1952, em plena ditadura – tinha como opção cursar as escolas de Magistério mas que, todavia, eram um deserto, porque todas elas haviam sido profundamente Republicanas desde a Guerra Civil Espanhola e eram censuradas, perseguidas. Houve muita perseguição àquelas escolas, muitas pessoas se exilaram fora da Espanha e se colocaram, então, à frente das Escolas de Magistério ex-combatentes da 2<sup>a</sup>. Guerra Mundial, muitos padres. Assim, quando eu acabei o Magistério – meu pai estava muito feliz de ter uma filha professora, era a primeira de meu povoado depois do final da Guerra – eu disse a ele: “Olha, eu não posso ser professora porque eu não sei nada”. E ele me perguntava: “mas como você não sabe nada se sempre tirava boas notas”? E eu lhe disse que não sabia nada e que eu precisava ir estudar em Barcelona. Para uma mulher naquele tempo isso era algo raro e meu pai não queria me deixar ir pra Barcelona para estudar, porque para ele lhe parecia que, para uma mulher, o que eu havia estudado já estava bom. E me pai me disse: “já que você vai estudar, não te cases hein”? (risos). E eu fui para Barcelona estudar. Mal estava eu no

Magistério, pior fiquei no curso de Pedagogia (risos). E eu acabei o curso de Pedagogia, que era uma coisa estranha e mesmo com boas notas, chamei o meu pai e lhe disse: “olha, eu não sei muita coisa ainda, preciso seguir estudando” (muitos risos). “Sei mais ou menos algumas coisas sobre como ensinar, mas agora eu preciso estudar Geografia e História para aprender o que ensinar.” Afinal, meu pai me deixou fazer o curso de Geografia e História. Quando acabei o curso de Geografia e História meu pai me chamou e disse: “não me fala mais nada!!!! Já sei que você não sabe nada, mas agora eu não pago mais nada” (risos). E esse é o meu périplo. Depois da Ditadura, Joan teve um pouco mais de sorte, mas eu encontrei uma Universidade que era um desastre. As pessoas que eram mais conhecidas e combativas foram expulsas da Universidade por não serem franquistas e a qualidade da Universidade era muito ruim. Pois bem, quando meu pai não quis pagar mais nada para eu estudar, eu não tinha outro remédio senão o de trabalhar. Comecei a trabalhar – na verdade sempre dei aulas particulares – e com o dinheiro comprei todo o material do Bacharelato<sup>7</sup> francês, que era um bom material, para que eu tivesse uma fonte de estudo de conteúdos básicos de Geografia e História. Foi assim, depois de três faculdades, que eu consegui pegar todos os livros e aprofundar o entendimento dos conteúdos pelos livros didáticos franceses. Esses são os princípios.

**Joan** – Minha situação, em alguns pontos, é parecida. Eu estava em um povoado muito pequeno. Naquele lugar, os únicos que estudavam eram os que podiam estudar magistério, que era o que existia em escolas mais próximas. Meus pais se mudaram, migraram para perto de Barcelona para eu estudar até o Bacharelato<sup>8</sup>. Eu queria fazer o Magistério mas não me deixaram. Assim, terminei o Bacharelato e, ao final fui estudar Filosofia e Letras e depois estudei História. No fundo eu queria ser professor, talvez porque fosse a única coisa que eu conhecia. Meus primos e familiares mais

---

<sup>7</sup> O Bacharelato na França é o exame para ingresso nas Universidades, equivalente aos vestibulares e, mais recentemente, ao Enem no Brasil.

<sup>8</sup> Equivalente ao Ensino Médio brasileiro.

próximos eram todos professores. Eu valorizava muito o Magistério e não havia muitas alternativas. A decisão de estudar História já teve mais a ver com a situação política da época. Era demandado da juventude a necessidade de tentar entender aquela situação política que enfrentávamos no cenário da ditadura franquista. Isso foi por volta de 1965/1966. Segui estudando por sete anos, sendo que durante dois anos tive que prestar os “serviços à pátria” no alistamento militar obrigatório. No final das contas, foi um período em que consegui estudar muito. A ideia era estudar História para entender nossos problemas sociais. As pessoas sempre pensam que quando se vai estudar, História era por conta da pesquisa. Mas não, minha ideia inicial era ser professor. Encontrei com professores que viviam as mesmas inquietudes e problemas. Fui para o movimento Rosa Sensat, que era uma associação voltada à inovação pedagógica. Ali encontrei colegas da área de Ciências Sociais que buscavam o mesmo, programas alternativos para ensinar aos jovens. Ali aprendi a ser professor. Um dia me chamam na Escola de Magistério para saber se eu queria dar umas aulas sobre Didática da História. Fui fazer umas falas na Escola e no ano seguinte comecei a trabalhar naquela escola, em 1977. Desde então fizemos mais ou menos o mesmo, Pilar no campo da Didática da Geografia e eu no campo da Didática da História, sempre tendo claro que o fundamental passava pela formação do pensamento social, geográfico e histórico nos jovens. E eu creio que nós dois, durante todo aquele tempo, nos completamos muito bem, até porque somos muito amigos.

**Pilar** – Quando acabamos de estudar, havia em curso um movimento de renovação pedagógica clandestino, ancorado em setores progressistas da Igreja católica. Começaram a atuar em pequenas escolas, de classe média-alta, que não levantavam suspeitas, mas que traziam a bandeira da liberdade e democracia. Eram escolas democráticas. Essas escolas se juntaram e daí nasceu o movimento de renovação pedagógica Rosa Sensat. Eram escolas muito pioneiras e, ao mesmo tempo que dava aulas naquelas escolas, eu também repassava aos professores que eu formava na Escola

de Magistério. As práticas que eu fazia na escola levavam à formação dos professores.

**Joan** – Isso é muito importante para que se compreenda a situação das Didáticas na Catalunha. As Didáticas específicas surgem da prática dos professores no interior das escolas, não surgem na Universidade. Na Universidade havia os didatas gerais, com suas bobagens, que não chegavam nem perto da mudança da prática escolar e dos problemas reais.

**Pilar** – Era assim: havia a Geografia e sua didática; História e sua didática. O problema é que à sua didática não se chegava nunca. Ou seja, se estudava Geografia e História, desvinculadas dos processos de ensino. Então, para querer mudar o modo de fazer dos professores, o importante era ter uma prática diferente, mas ao mesmo tempo desenvolver uma base ideológica completamente diferente. Mas, é claro, era preciso dar os elementos para que os professores fizessem essa mudança. Portanto, para fazer uma escola democrática e superar uma escola memorizante, havia que se perguntar o porquê das coisas, garantir a presença da dúvida. Assim, cabia levar os professores a refletir sobre como desenvolveram suas práticas e as razões pelas quais tomaram decisões didáticas. Sem dar elementos de reflexão para pessoas que tiveram uma formação absolutamente memorizante não seria possível mudar. Desse modo, o movimento de renovação pedagógica foi muito importante porque ensinávamos a fazer e, a partir do fazer, a refletir. Teoria e prática caminhavam muito juntas, porque se a teoria não fosse vista a partir de uma prática, ela não era passível de ser entendida. Portanto, isso é, em definitivo, a Didática.

**Joan** – Isso é muito importante. Nos permitiu recuperar parte do espírito do magistério da República. Como Pilar havia apontado antes, em 1936 e após a Guerra Civil Espanhola, o magistério foi, talvez, o corpo mais reprimido, percentualmente, da Espanha. O magistério tanto na Espanha quanto na Catalunha se havia implicado profundamente com a República, havia apoiado a transformação que se supunha ser possível na Educação. Naquele contexto, com a ditadura, muitos professores tiveram que fugir,

muitíssimos foram reprimidos, vários foram castigados e vários foram mortos. No caso catalão, todavia, se preservou uma semente que renasceu no final dos anos 50 e anos 60.

**Pilar** – E renasceu graças à memória de pessoas como Rosa Sensat ou Marta Mata que, na infância haviam tido a experiência de escolas republicanas e, ainda que não recordassem muito bem, guardavam consigo seu sentido fundamental. Houve também alguns professores muito católicos, mas também muito republicanos que, tendo uma elaboração em torno da didática, foram muito incomodados e também reprimidos durante o período da ditadura. Pessoas que não foram embora da Catalunha e que, quando teve início o movimento de renovação pedagógica, tiveram um papel orientador muito importante.

Joan – O Senhor Artur Martorell, por exemplo, era professor municipal e, depois da ditadura foi transferido para a administração de um cemitério. Como era um homem muito religioso, muito correto, não havia elementos que caíssem sobre ele a acusação de insubordinação, não podiam condená-lo – era um homem que levava uma vida religiosa que pautava suas rotinas diárias – não havia justificativas para perseguição. Como era funcionário da municipalidade, foi jogado – e silenciado – em um cemitério. Ele foi um dos que tiveram um papel muito importante no processo de renovação pedagógica. Há algo que seguiu e que certamente Pilar abordará e que é muito importante destacar, que é o fato de que esse mesmo modelo que se utilizou na formação continuada dos professores, logo se utilizou também na formação inicial. Nós, durante muito tempo, não predicávamos a didática. Nós a praticávamos. Pilar em centros de secundária e Montserrat Casas e eu em centros de Educação primária. Pilar começou também na primária.

**Pilar** – Quando começamos na escola de Magistério, a Didática [como campo específico] era algo que praticamente não existia. Eu fazia tudo. Eu era a professora de Ciências Sociais e atuava na Educação infantil, primária, secundária, etc. E na escola secundária, eu atuava em todas as

áreas: História, Geografia, Arte, etc. Na medida em que a escola começou a ter recursos, começaram a nos dar professores. Assim, o que fizemos foi primeiro separar as coisas e buscar pessoas que pudessem trabalhar melhor. Assim começou-se a diversificar e formar uma equipe, uma equipe que tivesse uma relação de especialização. Eu, por exemplo, trabalhava com Educação infantil, mas nunca havia sido professora de Educação infantil. Eu havia sido professora de educação primária. Antes, se começava a educação secundária aos dez anos. Quando pudemos começar a ter contratos com outros professores, começamos a diversificar, mas dentro de uma equipe atenta à especialização e experiência. Era preciso que cada um fizesse aquilo que realmente tivesse prática.

**Joan** – Mas o que era realmente inovador naquele contexto foi não só isso, mas que fazíamos o que fazíamos pela prática. Nossos estudantes no percurso de formação como professores passavam umas horas na Universidade e outras tantas horas nos centros de primária e secundária, tendo a nós como professores. Portanto, tínhamos um modelo de uma formação em didática onde a coerência entre o discurso e a prática era total, porque senão os estudantes nos diriam: “olha só, você nos diz uma coisa e faz outra” (risos)

**Pilar** – Quando começamos na escola de magistério em Saint Cougat, não havia dinheiro. Não éramos funcionários. Quando tivemos dinheiro passamos a diversificar. Não havia orçamento para pagar as práticas. Quando comecei na escola de magistério, a diretora era Maria Rubia i Pellac, começaram as disciplinas de Ciências Sociais e me chamaram porque eu era professora de Geografia na Universidade. Como o que eu queria era o magistério, comecei dando parte de minhas aulas na escola de magistério. Aquilo me ajudou muito, porque o magistério era pouco valorizado e a Geografia era um departamento muito valorizado. As pessoas me conheciam da Geografia e quis passar a atuar no magistério. Alguns me criticaram, mas eu segui defendendo a dignidade do magistério.

**Joan** – Eu acredito que ao final, o que a Universidade levou em consideração acerca de nossos trabalhos foi a coerência do que fazíamos desde a Didática. Tanto nós como os que atuavam na área de Ciências tínhamos essa singularidade: concebíamos a atuação no campo da Didática de um modo diferente. E isso foi muito importante, e éramos os únicos. A Universitat Autònoma de Barcelona foi pioneira na Didática em toda Espanha e por isso pudemos fazer o que fazíamos. No resto de escolas de magistério, o que as pessoas faziam era História e Geografia com sua didática. Quer dizer algo como: “vou lhes explicar sobre a função urbana e quando acabar vou lhes dar um exercício sobre função urbana; vou lhes explicar sobre romanos e quando acabar romanos, um exercício sobre o tema”. Esse enfoque demarcou uma ruptura conceitual e que, além do mais, a partir de 1982, com o triunfo dos Socialistas, se reconheceram e consideraram as Didáticas como área de conhecimento. Porque havia, por detrás, suficiente coerência e caminhos que valiam a pena apostar. E esse reconhecimento se deu porque estava, na linha de frente, a Universidade Autònoma de Barcelona.

**Pilar** – Eu fui uma das pessoas a defender as didáticas específicas. Marta Mata estava bem relacionada e eu lhe expliquei sobre toda a necessidade de compreender as didáticas como áreas de conhecimento independentes. De um modo geral, estavam alocadas nos departamentos de conteúdos específicos que eram ministradas, muitas vezes, por pessoas sem experiência e mal preparadas. Assim, era muito importante em primeiro lugar dignificar as Didáticas. Isso foi por volta de 1982-1984. Quando estive no Ministério da Educação em Madri – fui recebida pelo Diretor Geral – e lhes expliquei qual era a importância da Didática, que uma coisa era fazer avançar a ciência e outra coisa era fazer avançar os alunos. Depois de escutar o que eu disse ele me perguntou: “e o que fazem como investigação?” (risos). Eu disse: “fazemos igual aos demais departamentos. A única diferença é que somos ainda jovens e temos pouca bagagem. Deixe-nos seguir adiante e verão”. O fato é que logo liberaram as Didáticas específicas.

**Wenceslao – Gostaria de saber que livros e autores que vocês liam naquele contexto. Pilar havia mencionado a coleção do Bacharelato francês. Havia outras referências que vocês se lembram de ter sido objetos de leitura?**

**Pilar** – Vamos lembrar que a Espanha viveu uma ditadura durante 40 anos. Isso é muito. E Franco morreu na cama, o que significa dizer que as estruturas não se modificaram. Assim, tínhamos que ir para fora quando compreendíamos que as coisas iam mal. Enquanto eu estudava Pedagogia por exemplo, no verão eu me inscrevia no programa Au Pair. Assim, eu ia cuidar de crianças francesas e com isso aprendi francês numa família que tinha muitos livros. Ali eu conheci os clássicos. Quando terminei o curso de Pedagogia, pedi uma bolsa para estudar na Irlanda e conhecer seu sistema universitário. Com isso, também aprendi inglês. Assim, tanto quando eu ia à França quando ia à Inglaterra comprava todos os livros possíveis sobre Didática e ensino que se encontravam disponíveis naqueles países. No campo da Geografia, também nos chegou muita coisa proveniente da Itália. Assim, conhecíamos bem as escolas francesa, inglesa e italiana. A mim me pareceu que a melhor ideia que eu tive foi ir trabalhar nos verões para aprender línguas, ler os livros no original. A grande fonte de conhecimento e referências para nós, todavia, foi o que se viu na República. Na República se fez muito, muitíssimo. Se acreditava que a mudança social viria a partir do ensino. Tinha na Educação uma base de esperança extraordinária. Se acreditava que a mudança democrática se alicerçava numa boa escola. Assim, trabalharam muito e muito bem, na Catalunha especialmente. Isso tudo se apagou com o franquismo, mas se recuperou lentamente a partir dos movimentos de renovação pedagógica que emergiram após os anos 60. Ao mesmo tempo em que isso acontecia, muitas pessoas estavam atentas ao que se passava fora. Eram poucas as pessoas, mas existiam. Uma mulher sozinha, naquele tempo, aos 17 anos, não ia viajar sozinha para a França por exemplo, e isso se passou comigo por que? Porque meu pai era uma pessoa muito liberal, me deixava, coisa que eu lhe agradei infinitamente por toda vida. São circunstâncias

particulares, pessoais e que, por exemplo, em meu povoado não se explicava como uma mulher sozinha viajava como eu (muitos risos)

**Joan** – Eu não tive essa sorte, não pude viajar. Eu diria que para mim também foi muito importante conhecer italiano e francês e que a história do movimento de renovação catalão era paralelo ao que acontecia na França, com o estudo do meio, com o trabalho desenvolvido pelo INRP, e o movimento de cooperação educativa da Itália. Dali nos chegaram muitas informações. Na realidade, as Didáticas como campo de problemas se formam simultaneamente nos diversos países. Não havia na França nem na Itália um grande desenvolvimento que pudesse ser considerado superior, nem mesmo nos EUA. Havia ali uma tradição advinda da John Dewey. Diversos textos clássicos sobre o que se debatia em outras tradições nos chegavam através de traduções vindas da Argentina e México.

**Sonia** – **E como era a censura do franquismo para acesso a essas obras?**

**Joan** – Sim, com certeza. Os livros chegavam como presentes, eram escondidos. A partir dos anos 60, inicia alguma abertura com a liberação da publicação de algumas obras de pedagogos e pessoas que não tinham o compromisso de reforçar a tradição pedagógica do franquismo.

**Pilar** – Até 1959, quando Espanha se abre em função dos interesses dos EUA em bases militares no contexto da Guerra Fria – a Espanha era fechada, isolada – o único país com o qual se mantinha relações era com a Argentina. A Argentina nos mandava grãos e a Espanha passava muita fome, dependia dos produtos que vinham da Argentina. Quando Evita Perón esteve aqui, foi recebida como se fosse a Virgem Maria. Depois de 1959, a ditadura se abriu um pouco por conta dessas novas conexões derivadas de interesses geopolíticos dos EUA no estreito de Gibraltar e

Atlântico Sul. Foi quando se prometeu à Espanha entrar na ONU. Foi nesse contexto então que começaram a entrar alguns livros vindos de fora.

**Joan** – Nos anos 60, começou um movimento de se publicar em catalão, coisa que até então era muito reduzido e praticamente restrita à Igreja católica. A partir daí, começam a aparecer editoriais – poucas, é verdade – que passam a publicar em catalão. Se começa a produzir, então, uma certa abertura que é aproveitada por aqueles que, de alguma maneira, estávamos buscando alternativas. De alguma maneira eu te diria que a partir de um ponto determinado – que se iniciou com a abertura democrática disparada a partir da morte de Franco – passamos a estar a par do que acontecia no resto do mundo e, de certo modo, fomos além, afinal a Espanha é um dos poucos países do mundo a conceber a Didática como disciplina específica e área de conhecimento. Hoje, mesmo países como França e Itália possuem enormes problemas para localizar a Didática na estrutura universitária. Assim, professores se aposentam sem que seja possível saber quem vai substituí-los. Esse é o caso por exemplo de Nicole Tutieux Guillon, que está aflita para saber quem irá sucedê-la. Em outros países – Inglaterra por exemplo – segue se concebendo a Didática como metodologia e, com isso, o campo segue funcionando.

**Pilar** – Em qualquer caso, o que resultou de tudo isso é que quando pudemos, resolvemos os problemas que foram projetados. E cabe seguir pensando, para que precisamos de uma Didática de? O professorado tem que cumprir dois requisitos básicos: Em primeiro lugar, precisa ter uma licenciatura que lhe permita saber a matéria referente. Se você quer ensinar História ou Geografia, precisa conhecê-la a fundo. Você se dedicará a fazer as crianças avançarem por meio da Geografia e, portanto, não poderá ensinar uma Geografia que já esteja obsoleta sob o ponto de vista deste campo de investigação ou, em caso contrário, todo sistema educativo vem abaixo. Uma vez que se admite ensinar algo que é obsoleto não se cumprirá o objetivo de ensinar e aprender continuamente. Portanto, é preciso que o professor possua formação específica que

garanta uma boa preparação em torno da matéria. Em segundo lugar, é preciso ter uma boa prática docente. E quando você tem um bom conhecimento sobre a escola e sobre a prática docente, que é refletido pedagogicamente, psicologicamente e desde a matéria, pela docência, logo se pode ensinar aos Mestres.

**Joan** – A Didática é a dupla face da moeda. É o que o une o conhecimento disciplinar com a prática, e o professor tem que estar aí. É como um coquetel. É um saber daquilo que ensinas, mas também um saber sobre o ato de ensinar às crianças, que não são geógrafos nem historiadores, que possuem modos de pensamento determinados, que aprendem num contexto social determinado, etc., etc. A ideia de coquetel ou a face que unifica a moeda me parece muito adequada. É o que fazemos. É o que pretendemos formar nos professores, partindo de um conhecimento profundo das disciplinas, sejam capazes de converter esse conhecimento em algo útil para a cidadania que necessita de conhecimentos históricos e geográficos sem serem historiadores ou geógrafos.

**Pilar** – Ser um professor de Didática é muito difícil. Em primeiro lugar, você tem que estar sempre atento ao que se passa na sua matéria. Tem que estudar, tem que se atualizar, tem que ler muito, tem que ter contato com os seus colegas de campo. Mas também você precisa ter um contato com a escola, para o que é preciso ter conhecimentos pedagógicos, conhecimentos psicológicos, conhecimentos sobre organização escolar, conhecimentos metodológicos. Assim, é um professor que não para nunca. E ademais é preciso saber que há alguém que sabe mais do que você. Requer ir a uma série de ciências e produzir sínteses capazes de fazer avançar à sua própria ciência. Um professor de Didática é muito exigido e permanentemente precisa se movimentar buscando. Necessita sempre de uma série de conhecimentos em que você nem sempre é o primeiro a obtê-los (risos).

**Joan** – Atualmente, como a Universidade vem cada vez mais se fragmentando em excessivas especializações, é quase impossível

acompanhar no âmbito dos conhecimentos específicos todo o resultado dessas especializações. Não é possível acompanhar a fundo, por exemplo, tudo o que se passa na cena da História Antiga. Assim, o que você necessita é uma boa epistemologia. É preciso saber quais são os problemas de fundo, quais são os grandes debates e como esses debates podem repercutir no saber escolar. Eu sempre brinco com meus estudantes de Master, lhes perguntando “quem é especialista na segunda metade do século terceiro antes de Cristo”? Porque hoje é possível se chegar a esse grau de especialização. Ou se entra no curso de Geografia onde, desde o primeiro ano se estuda Geografia Física e, dentro da Geografia Física, Climatologia. Isso é um horror, um horror.

**Pilar** – Isso é um horror... (risos) Ademais, nesse caso, a super especialização perde de vista as conexões reais que precisam ser compreendidas e não compreende que a própria ciência está sempre toda relacionada. Por exemplo, não é possível estudar climatologia sem estudar geologia ou relevo ou morfologia.

**Joan** – Atente-se para o fato de que aquela ideia de Humanidades que poderia um substrato tampouco aconteceu na medida em que as Humanidades viraram um balaio de gatos. Por outro lado, a formação em que ela teve e eu tive, estudando dois anos de Humanidades, um pouco de tudo, funcionava como um bom fundamento que oferecia uma visão ampla de sociedade.

**Pilar** – Essa visão tem a ver com uma epistemologia da Ciência contemporânea que compreende que tudo se relaciona com tudo e que as especializações são temas do século XIX.

**Sonia** – **E como começou o movimento pela investigação e pela formação de investigadores em Didática das Ciências Sociais? Houve um momento em que começou a formação de novos investigadores para a expansão de um campo?**

**Joan** – Nós viemos de uma tradição de formação em que não era necessário ser Doutor e esse é um tema mais recente. Pilar foi a primeira. Ela se doutorou primeiro.

**Pilar** – Me doutorei em Pedagogia. Eu estive na equipe de Direção da escola de magistério durante uns oito anos. Era tão importante mudar a educação prática que não nos mobilizávamos muito com o desafio de investigar. O que nos movia era o desejo de experimentar. Uma boa ideia pedagógica aplicada às ciências sociais era pensada para mudar o país, mudar a educação. Essa era a nossa prioridade naquele contexto. Mas quando entramos na Universidade, aos poucos a própria Universidade obrigou a todos nós a sermos doutores, que era algo que não existia genericamente. Muito pouca gente se doutorava e o Doutorado era algo muito importante. Quando se disse que os professores funcionários da Universidade tinham que ser doutores, nós não tínhamos isso. Éramos professores que tínhamos uma boa reflexão didática. Portanto, experimentávamos muito. Em Didática há isso. Há muita investigação que é experimental. Se nós queríamos que se valorasse a formação do professorado na Universidade, nós precisaríamos ter a mesma formação. Não é que não quiséssemos ser doutores, apenas que aquilo não havia nos interessado até aquele momento. Quando eu deixei a direção da Escola de magistério, em seguida mergulhei no Doutorado. Defendi minha tese em 1985. E que tese doutoral escolhi? Escolhi discutir como deveriam ser as escolas de Magistério que, no cenário espanhol, eram um desastre. Queria mostrar que outra escola de magistério era possível. Enveredei, portanto, por uma proposta de formação de professores.

**Joan** – Há aí algo importante. Para ser professor de uma escola de magistério, não fazia falta ser doutor. Foi somente quando, após a vitória dos Socialistas em 1982, veio a lei da reforma universitária, que foi a primeira lei democrática, se reduz o número de categorias docentes: catedrático universitário, professor titular universitário, catedrático da escola universitária e professor titular da escola universitária. E esse

professor titular da escola universitária não precisava necessariamente ser doutor e hoje isso é um corpo a se distinguir no momento em que se aposentar o último professor desse quadro. Ocorre que no âmbito da lei da reforma universitária, se aprovaram as áreas de conhecimento e foram criados os departamentos de Didáticas. Foi aí, então, que nós solicitamos o direito de fazer o Doutorado e aqui se iniciou uma luta mortal, porque muitos de nossos colegas das áreas específicas, assim como o Reitorado, não entendiam um Doutorado em Didática porque isso não existia. Pilar e eu fomos os primeiros e tivemos que fazer uma peregrinação por todos os professores que integravam a comissão didática da Universidade Autônoma. Fomos professores que integramos a comissão. Após esse contexto, organizou-se uma nova carreira, com itinerários que envolvem formações em Mestrado e Doutorado em nível interno.

**Sonia – E até hoje, quantos doutores, aproximadamente, foram formados no vácuo do movimento engendrado por vocês?**

**Joan** – Acredito que uns 20 doutores. E Pilar formou quase todos os primeiros doutores nesse campo. Orientou a mim, à Montserrat Casas, etc., etc. Não é fácil fazer doutores. Não é fácil. Em primeiro lugar, porque os que podíamos supor como privilegiados para fazer uma tese de doutorado, que eram os professores das escolas com a experiência prática, não possuíam condições para fazê-lo. Sua condição de trabalho na escola secundária não muda e não existem portas que favoreçam sua entrada na Universidade, que apresenta para os professores ingressantes salários muito baixos e condições muito adversas. Não se valoriza a prática docente e as condições de acesso à Universidade são muito adversas, no mínimo o professor teria que abdicar de seu cargo e seu salário.

**Sonia – Se vocês tivessem que escolher um de seus livros ou produções realizadas ao longo de suas trajetórias, o que vocês escolheriam e por que?**

**Pilar** – Livros eu não escrevi muitos livros, foram mais artigos e trabalhos técnicos, mas eu creio que o livro que fizemos sobre As Ciências Sociais na Escola<sup>9</sup>, resume muito do que pensamos e sintetiza nosso trabalho.

**Joan** – Eu também acredito que esse livro é o melhor que publicamos e o melhor do que já foi publicado sobre esse tema. Não é porque fomos nós que fizemos, mas porque realmente nos colocamos nele um esforço de síntese e de relação com todos os elementos que refletíamos sobre a Didática de Ciências Sociais.

**Sonia** – Eu achei que você escolheria o livro censurado sobre os Republicanos nos Campos de Concentração.

**Joan** – Esse teve outra dimensão, é outra história. Eu o escolheria por outras razões, como um paradigma de outras coisas. É um bom material, mas não tem o impacto que teve o sobre Didática de Ciências Sociais.

**Pilar** – (Neste momento da entrevista Pilar mostra alguns livros e artigos que lhe agradaram e dá destaque a uma coletânea onde se encontra um artigo seu)<sup>10</sup>. É muito pessoal. Há textos mais científicos, alguns de experiências e textos que trazem uma dimensão mais pessoal. Sempre falo do mesmo, da Didática, mas como nesse eu me dedico a um olhar sobre o século XXI, ele traz um pouco como vejo as coisas.

**Sonia – E nessa direção, olhando para o século XXI, como você vê o futuro do ensino de História e Geografia na escola?**

---

<sup>9</sup> BENEJAM, Pilar e PAGÈS BLANCH, Joan. Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía E Historia en la Educación Secundaria. Barcelona, Horsori, 4.ed. 2002.

<sup>10</sup> GARCIA, Teresa Santa Maria. *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué. Diada, 1999.*

**Pilar** – Eu vejo muito mal, como eu deveria ver é outra coisa (risos). Sempre existe a dúvida entre o ser e o dever ser, o que é e o que deveria ser sob o ponto de vista da ética. Como é, creio que caminhamos para trás. Nos anos 60 se avançou muito, nos anos 70 também, com a Democracia as coisas pararam e hoje há níveis que funcionam um pouco melhor, mas se estancou em termos de avanços. A escola secundária funciona muito mal e há professores que atuam nesse segmento sem uma formação específica. Eu acredito que o encantamento, a esperança e o esforço extraordinário que fizemos de transformação (muita gente fez um grande esforço para se mudar as coisas), nesse momento, se foi para trás. Eu sempre digo que para se ensinar bem é preciso trabalhar muito. Isso é uma premissa essencial. Se você quer ensinar bem, tem que se preparar muito bem, ter muitos materiais, na sala tem que estar bem, tem que atender aos estudantes, etc. Ou seja, tem que trabalhar muito. Como se seleciona mal os professores, há os que não trabalham bem. Quando o ensino funcionava bem, nos anos 70 trabalhávamos muito, mas temos que reconhecer que também éramos uma minoria. Uma minoria muito alternativa...

**Joan** – Nós chegamos a compartilhar nossa experiência com muita gente. As escolas de verão chegavam a ter 5000 assistentes, sobretudo as escolas de verão no período de transição, depois da morte de Franco, gente com muito entusiasmo e muita garra para mudar as coisas. O que ocorria aqui eu estou vendo agora na América Latina, especialmente na Colômbia e Argentina, também Chile, Brasil, nos países que conheço... Há muita inquietude, desejo e interesse por melhorar o ensino por parte dos professores, que querem se formar bem. Aqui na Espanha é muito difícil mudar as coisas, mobilizar a gente que está trabalhando, não porque não queiram, mas porque o próprio sistema acaba impondo umas obrigações que não estimulam os professores. Desde o advento da democracia, aprovou-se uma lei geral em relação ao sistema educativo que era realmente muito estimulante e foi se passando a um conjunto de leis que vão mudando pontualmente os conceitos para seguir fazendo as mesmas coisas. Antes se falava de capacidades, agora se fala de competências e

segue-se sem mudar nada. Isso não ajuda nada. E estamos assistindo a uma mudança geracional importante, pois muita gente que começou a trabalhar nos anos 70/80 está se aposentando e os que entram até fazem o que podem, mas não estão tendo qualquer tipo de incentivo para se qualificarem melhor, fazerem cursos de Mestrado ou Doutorado. São muito jovens e não há muito o que fazer. Ao contrário, na Argentina, por exemplo, vivi recentemente uma experiência de formação no nível de Mestrado em Neuquén onde em uma única turma de professores havia 120 inscritos para um curso de formação, 120!!.. Se você vai à Colômbia, ao México, você encontra quadros semelhantes, no Brasil também. Aqui não, aqui a sensação que temos é que estamos assistindo as últimas turmas de formação em Ciências Sociais. É a imagem que tenho. E há cada vez mais novas demandas. A moda agora é formar empreendedores. Agora só se fala nisso, em formar para o empreendedorismo, e as tecnologias estão aí (risos). E o que vai ficar de fora nesses novos currículos? As disciplinas que, entre aspas, possuem menor valor social, como aquelas vinculadas às Ciências Sociais, a Geografia e a História. E por quê? Porque fazem caminhos paralelos a essas novas demandas e são essenciais para a formação do pensamento e da personalidade.

**Wenceslao – Quando Pilar falava da mudança para a democracia, ela chamava a atenção para o fato de que foi justamente durante a democracia que houve maiores perdas no sistema educativo e na área de Ciências Sociais. A Educação, no processo de construção de uma sociedade democrática, estava voltada para a liberdade, e talvez tenha havido a ideia de que a busca da liberdade não fazia mais sentido, uma vez atingida pela sociedade. Seria isso?**

**Pilar** – Acho que tínhamos três ideias básicas. Uma era a liberdade, a liberdade concebida como pensamento autônomo, como condição de crítica; a segunda era a ideia da igualdade, de igualdade de oportunidades, de defesa de uma escola pública, igual para todos; a terceira ideia básica

era a participação, no sentido de que os estudantes tinham que participar de sua própria aprendizagem e de todo o processo educativo. Quando veio a democracia, começaram a normatizar tudo. E nós falamos dos últimos anos do franquismo, que foram anos extraordinários. Economicamente, a Espanha passou de um país pouco desenvolvido a um país muito desenvolvido. A abertura das fronteiras com a Europa produziu anos de grande desenvolvimento econômico, de regulação do trabalho. Franco já estava moribundo a essa época e em nada se atrevia a impor coisas. Assim, pudemos fazer uma Escola de Magistério e mantê-la por quase dez anos fora da lei, fora das normativas, experimental. A universidade nos deixava, todo mundo sabia daquilo e nos respeitavam. Daí veio a democracia e nos normatizou, regulou. E com isso, a sociedade não estava preparada para aquele conjunto de mudanças positivas tão extraordinárias, pois vinha do saldo de 40 anos de franquismo. O que teve força naquele momento não foi o grupinho da renovação pedagógica. As leis impostas foram leis que implicaram em grandes retrocessos e que desconheciam o que fazíamos antes. E aqui na Catalunha ganhou um partido de perfil conservador, democrático sim, mas de centro-direita. Os movimentos pedagógicos eram tradicionalmente de esquerda e o governo catalão eleito não acolheu o que havíamos feito antes no período de reformas e, pelo contrário, nos colocou muitos freios. Não nos protegeu. Claro, eram pessoas que não defendiam o partido conservador e, ademais, não apoiavam aqueles governantes, eram pessoas que protestavam. Eram os que sempre estavam na Praça de Saint Jaume<sup>11</sup>. Claro, não era gente do partido conservador que acabou protegendo escolas das quais tinham maior afinidade. Deste modo, quando veio a democracia, que eram muito positivas do período tardio do franquismo, ao invés de progredirem, voltaram para trás.

---

<sup>11</sup> Centro político tradicional no bairro Gótico, na cidade de Barcelona, onde se localizam os prédios de administração da municipalidade (Prefeitura da Cidade- Ayuntamiento de Barcelona) e da administração estadual (Palau de la Generalitat). Espaço usual para onde afluem protestos públicos e manifestações.

**Sonia – Joan, neste ponto eu queria voltar à pergunta sobre história da censura sobre o material relativo aos Republicanos nos campos de concentração. Como você avalia aquele acontecimento? (risos)**

**Joan** – Me deixa primeiro deixar umas coisas claras. Contra Franco, vivíamos melhor, é um slogan conhecido. Sabíamos claramente contra quem lutávamos. A ditadura era o inimigo. Com a democracia, esquecemos algo. A democracia é um regime plural e há opções distintas de cidadania. Portanto, na democracia haverá o cidadão conservador, há aquele indiferente que se limita a votar e a pagar seus impostos. Há ainda outro tipo de cidadão, que é aquele que aspiramos formar, que é o cidadão crítico, que não é fácil de educar. É um cidadão cuja formação não é nada fácil e tem tudo desfavorável. É aquele que se posiciona, que questiona a sociedade e o faz sob o ponto de vista de um modelo educativo nada fácil de implementar e que exige que os jovens pensem criticamente e que assumam o saber construído. E daí, sim, podemos falar sobre o tema dos Republicanos. Esse é um material didático encomendado, que coube à Montserrat Casas e a mim produzir. Seu objetivo era substituir a voz dos velhos republicanos e republicanas que foram morrendo. Com a morte de Franco, vários foram voltando do exílio, se organizaram em associações de republicanos que visitavam escolas e explicavam aos jovens de escolas secundárias sua experiência durante a República e a Guerra Civil<sup>12</sup>. Na medida em que vários foram morrendo, a Prefeitura de Barcelona nos encomendou um material útil que tivesse entrevistas com aquelas pessoas em vias de desaparecimento. Um material similar ao que fizemos em relação às mulheres republicanas<sup>13</sup>. Partimos da suposição de um material que falasse da experiência vivida pelos republicanos nos campos de concentração que existiram na Espanha e acabávamos com um tema – em torno do qual sou muito orgulhoso, porque se a História não servir para

---

<sup>12</sup> PAGÈS, J./CASAS, M. (2005): *Republicans i republicanas als camps de concentració nazis. Testimonis i recursos didàctics per a l'ensenyament secundari*. Barcelona. Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona.

<sup>13</sup> PAGÈS, Joan; NOMEN, J. e GONZALEZ, Neus. *Dones del 36*. Col. Memòria històrica de l'educació 2. Barcelona. Ajuntament de Barcelona Institut d'Educació. CD-Rom interactiu i quadernet. 2010.

isso ela não serve para nada – que era falar do Hoje, na relação com o tema do passado. A pergunta final do material era: “poderia hoje acontecer um novo holocausto ou situações similares?”. E propusemos questões para reflexão que não gostaram. E os problemas que abordamos eram sobre Guantánamo e sobre a Faixa de Gaza. O livro foi um pretexto. É um livro inofensivo e isso é sabido por qualquer pessoa. Mas aquele livro foi lançado em um contexto em que um presidente catalão de um governo tripartite - o primeiro governo de esquerdas – se via num contexto em que o primeiro ministro de Israel estava visitando o país. Foi uma coincidência e o livro caiu nas mãos de um jornalista sionista e esse jornalista começou uma grande campanha contra o livro, de descrédito do material, campanha essa que movimentou todos os nomes e toda a engrenagem que colocava em movimento a imprensa sionista catalã, contra o governo catalão. A consequência é que se retirou o livro de circulação, uma edição publicada pela prefeitura com 3 mil exemplares distribuídos gratuitamente.

**Pilar** – Eu fiz um artigo em defesa do livro, indicando que era um material de qualidade e que a pergunta que ensejou o debate poderia ser objeto de diálogo e problematização nas escolas. E entramos os três para a lista anti-sionista da Catalunha (risos). Eles por serem autores e eu por defendê-los publicamente.

**Joan** – A municipalidade retira o livro de circulação, nos chama como autores e nos diz que se desejássemos que o livro seguisse em circulação, teríamos que submetê-lo à censura de um rabino. Nós dissemos que os livros que editamos não passariam pela censura nem do bispo, nem de um rabino, nem do Hamas.

**Wenceslao** – **Então, para além do muro da Cisjordânia, havia também um muro aqui, um muro ideológico?**

**Joan** – Evidente que sim. Há muitos muros ideológicos. Falamos normalmente dos muros materiais, mas há muitos muros invisíveis.

## **Sonia – E podemos compreender que as mudanças paradigmáticas mais importantes no âmbito das Ciências Sociais são durante os anos da Ditadura?**

**Pilar** – Não. Eu acredito que não. O que fizemos na ditadura foi superar um ensino memorizante recuperar um ensino atualizado e crítico. Foi isso. Um ensino baseado na participação, no pensamento e na igualdade. Os paradigmas, ao menos em Geografia, passamos na segunda metade do século XX, por paradigmas diferentes. Primeiramente veio o modelo regional francês, depois veio o neo-positivismo, veio o marxismo, depois o pós-modernismo. Houve diferentes propostas de paradigmas científicos que, por vezes, eram simultâneos. Tivemos que estudar muitas metodologias para pensar o que tais paradigmas traziam de importante para o ensino de Geografia e que ideias e tipos de trabalho poderiam favorecer o ensino e garantir formas de interpretar o mundo. E passamos com muito pouco tempo – dos anos 60 a 2000 – por cinco ou seis paradigmas novos. Tivemos que nos atualizar muito no campo da epistemologia. Claro, se a ciência vai por aqui ou ali, precisávamos pensar sob o ponto de vista da Didática. No momento atual, ao menos sob o ponto de vista da Geografia, temos uma concepção do espaço muito inter-relacionado. Cada tempo cria um espaço e o espaço que cria cada tempo depende de muitas coisas: do conceito de pessoa, de política, de arte, de uma série de coisas. Andam publicando coisas muito interessantes. Outro dia lia um livro que indicava que a concepção de espaço se relacionou muito à condição fisiológica das pessoas, assim, quando se falava de artérias, por exemplo, a partir da descoberta da circulação do sangue, isso impactou no entendimento das artérias, fluxos e dos modos de circulação das cidades. A ideia agora da saúde leva a uma demanda pela construção de partes e áreas que favoreçam a respiração e o bem estar. Realmente, tudo nesse momento parece que se inter-relaciona. E as ciências se relacionam. Não se pode hoje estudar o espaço sem o tempo, sem a sociedade, sem a economia, sem a arte, sem a ciência, sem a tecnologia, porque os espaços configuram as pessoas e interpretam as pessoas. Assim,

a configuração e a interpretação são globais. Por isso, dizemos que a especialização que há agora não responde aos problemas, porque tudo se inter-relaciona e não é possível ter uma preparação de pessoas de modo super especializado, pois não poderão ter uma interpretação complexa da realidade, complexa, relativa, cambiante.

**Joan** – A mudança nos paradigmas geográficos e históricos impactaram pouco os paradigmas educativos. O que segue prevalecendo é a grande tradição, um ensino transmissivo, com conhecimentos objetivos, com descrição de fatos e lugares. Ainda é assim. Na História é o mesmo... Nossa escola ainda segue assim. Custa muito chegar a essa mudança. Nós estamos, atualmente, desenvolvendo uma pesquisa em parceria com os franceses acerca das narrativas históricas nacionais construídas a respeito da Catalunha pelos estudantes. Fizemos essa pesquisa com alunos do final da escola primária, final da secundária, final da escola magistério e final de Master de Secundária. O que sabem de história é sobre Guifré el Pilós as quatro barras vermelhas. De história sabem os mitos. Os mitos e nada mais!<sup>14</sup>. Não sabem absolutamente nada da história econômica, história social, de história cultural, nada baseado em paradigmas renovados da História nova, nada. Alunos da área falam, quando muito, de história política. E olha que não estamos falando em alunos de primária, hein??? (ênfase). São alunos de primária, secundária, de formação de professores. Os do final do Master sabem algo mais, mas quando falam de temas da história da Catalunha é quase sempre sobre história política. Parece que Josep Fontana, Pierre Vilar, nem os novos enfoques historiográficos, temas como história das mulheres, etc., parece que nada fez diferença. Eu estava lendo um livro em inglês que falava de duas tradições em Educação, da Grande tradição e da Pequena tradição. E sobre esta pequena tradição na qual estivemos é que fizemos o que fizemos nesse contexto de transição

---

<sup>14</sup> Joan aqui se referia à Joan se lenda de Guifré el Pilós, Conde Barcelona na Idade Média, que se refere à criação da bandeira da Catalunha. Segundo a lenda, o Rei franco teria molhado seus quatro dedos no sangue de Guifré el Pilós e manchado seu escudo dourado com as quatro barras vermelhas pintadas a sangue. Trata-se de um mito de fundação fortemente arraigado e reproduzido na escola. O exemplo é utilizado para evidenciar a fragilidade do conhecimento histórico efetivo dos jovens catalães.

da Ditadura. E hoje há coisas que precisaríamos reatualizar porque impactaram muito pouco. Há algumas escolas – algumas, sempre as mais ricas e tal – que sim, fazem diferença, mas majoritariamente não houve impactos, nada nada. E isso está acontecendo também na França, na Itália, em quase todo mundo. Eu cheguei à conclusão que os problemas que afetam o Ensino das Ciências Sociais são universais. Mudam os contextos, mudam as políticas e mudam – o que me parece fundamental – em função da localização social de cada centro. Nas escolas de classe média alta, os problemas são muito parecidos em todo mundo e nas escolas de periferias marginalizadas, igualmente os problemas são parecidos em todo mundo.

**Sonia – Neste cenário, se vocês tivessem hoje o poder de definir o que incluir ou o que retirar do ensino de Ciências Sociais, o que fariam?**

**Joan** – Eu sem dúvidas tiraria conteúdos. Temos uns programas tão lotados de conteúdos que isso faz com que seja impossível que os jovens pensem. Trinta lições por ano!!!! Trinta lições é uma barbaridade. É preciso uma mudança curricular.

**Wenceslao – E há alguns conteúdos que retirariam primeiramente?**

**Joan** – Há anos eu e Pilar vimos apostamos nos conceitos chave. No valor de buscar aquilo que é mais durável do que o conhecimento factual. Aquilo que pode ajudar os jovens seguir aprendendo. E isso segue sendo um discurso válido.

**Pilar** – A mim me parece que o ensino de Ciências Sociais serve para entender a sociedade. A Geografia serve para entender a sociedade e um espaço determinado. Quando as pessoas pensam na sociedade, que conceitos têm que ter presentes? Demos exemplos. Precisamos compreender que, em primeiro lugar, as coisas mudam, não foram sempre iguais. Tudo muda, e é isso que compreendemos quando estudamos a indústria, a agricultura, as comunicações. A ideia chave então é a de que a

sociedade segue mudando e, portanto, vivemos num momento determinado e quando mudam as circunstâncias, mudam as coisas. Em segundo lugar, é preciso ter em conta a ideia de complexidade. Quando mudam as coisas, não mudam nunca ou quase nunca por um discurso linear ou evento único, mas porque interferem muitas coisas que produzem a mudança. Assim, desde o infantil até a Universidade não podemos dizer que “isso é porque aquilo”... mas temos que relativizar a compreensão pelo olhar sobre as múltiplas variáveis numa perspectiva de complexidade. A terceira ideia é a da desigualdade. As relações sociais no espaço são desiguais, muito diversas. A desigualdade é um problema social. A organização do espaço é muito diversa nas sociedades. (**Joan:** e no tempo!), e essa diversidade pode ser também uma riqueza. E temos que compreender, então, que essa desigualdade também se dá no tempo. São então umas ideias como chaves de pensamento, que ajudam a pensar desde as Ciências Sociais, seja o tema que seja. Assim, se fala hoje de crises, é possível pensar que sempre houve crises, nem sempre foram iguais, tampouco é nada novo. A ideia é essa de complexidade no caso da crise, há uma série de variáveis. A desigualdade, a diversidade de soluções ou situações, conflitos que precisam ser resolvidos com consensos e não grandes verdades. Essas são ideias chave válidas para todos os temas, pois não é possível saber tudo em Ciências Sociais. O que você tem que saber é quando você pensa num problema novo, o que você tem que ter em conta.

**Joan** – No fundo, o problema envolve decidir por cabeças cheias ou cabeças ordenadas? Cabeças que se enchem de coisas e saem da escola como um caos total? Ou cabeças ordenadas que saem da escola e seguem pensando? E isso que propusemos e segue sendo útil é de uma tradição que parte de [John] Dewey e de outros, que segue com [Jerome] Bruner, que segue com [Hans] Gadamer, que se relaciona com todos os teóricos do paradigma crítico, com [Paulo] Freire, ou seja, com todos aqueles que pensaram que é possível ensinar de outra maneira e com mais e melhores resultados, e que não passa por entender que o que está empacotado nos livros didáticos são verdades absolutas. Passa pela nossa condição de sermos capazes de

incentivar, de motivar os jovens para que pensem, para que enfrentem desafios, para que construam conhecimentos e os apliquem. E isso que é muito velho na tradição filosófica – na realidade, muitas vezes pensamos que inventamos essas ideias – se lermos os clássicos veremos que há ali uma quantidade grande de ideias que permaneceram marginais porque há uma grande ênfase em um modelo de educação que prefere cidadãos com cabeças cheias, porque assim são mais obedientes, mais dóceis, questionam menos, etc., etc. Acredito que esse é o grande debate. Por isso eu dizia que acredito que nosso ensino anda com dias contatos. Porque os próprios jovens aborrecidos são os primeiros que, quando lhes perguntamos, dizem que preferem a informática tida como mais divertida. E as saídas passam pelo princípio de fundo. Agora estamos passando por um momento em que se crê que tudo se resolve com as TICs. As TICs apenas ordenam coisas, não pensam por mim. É preciso incorporá-las, mas também para ensinar a pensar e a ensinar que não faz falta aos estudantes a atitude de memorizar tudo, porque a informação está ali, disponível. Este é um debate importante e que me leva a concordar com a filósofa americana Martha Nussbaum, que há tempos vem nos alertando para os perigos de que as Humanidades desapareçam dos currículos do ensino das escolas. Sua leitura é a de que a pressão que a sociedade está estabelecendo passa por priorizar um ensino mais técnico, mais supostamente útil, deixando-se de lado toda uma formação chave para viver na democracia, para conviver e aprofundar a convivência humana.

**Sonia – Neste cenário, os riscos da tecnologia parecem ser muito grandes sob o ponto de vista da formação do pensamento e da consciência. Como vocês veem o problema das imagens? Como pensam a relação entre as imagens e seu uso no ensino de História e Geografia? Afinal, hoje temos uma sociedade onde a imagem está por toda parte.**

**Joan** – Penso que isso está teorizado há bastante tempo, não somente com as imagens atuais, mas com os desenhos, pintura, fotografia. Há muito tempo que a imagem se coloca como um recurso presente no ensino. Pode ser um recurso excelente, porque afinal aproxima os estudantes da realidade do presente com a do passado de um modo mais fácil. Há problemas com os estudantes que não enxergam e não as poderiam utilizar. Uma boa utilização das imagens, todavia, abre muitas portas para levar os estudantes a indagar, pensar.

**Pilar** – De todas as formas, é preciso ter claro que é preciso aprender a interpretar as imagens. Eu creio que as imagens são sempre ideológicas. Como tudo, são textos. A imagem influi muito naquilo que se vê. É básica como um elemento para se ensinar uma leitura específica. Não basta ver algo para compreender que algo aconteceu. É preciso levar os alunos a pensar sobre o significado das imagens, o que representa, os problemas que contém, os debates que podem implicar. É necessário ensinar a interpretar a imagem. Cada vez se utiliza mais da imagem e pode ser um meio perfeito desde, que se coloque os alunos a conseguir ler o que se encontra por detrás da imagem. Hoje, por exemplo, envolvendo o conflito da Síria, há por detrás das imagens públicas interesses de Israel, Estados Unidos, Rússia. Quem está por detrás do conflito? As imagens muitas vezes nos passam a ideia da luta de um povo por sua liberdade, mas não é bem isso. Há muitos interesses. Os que têm o poder tem também o poder de produção de imagens e por isso, me parece que as imagens podem ser um grande recurso e um grande problema.

**Wenceslao** – É muito fácil se utilizar da imagem para fazer isso. Por que não é tão fácil com a escrita ou com a palavra? Você, Joan, começou dizendo que a imagem é como as outras linguagens. Todavia, vocês finalizaram apontando que com a imagem parece ser mais fácil ensinar. O que é isso das imagens visuais que faz com que elas tenham um pouco mais de força?

**Pilar** – Há um ditado chinês que diz: “me diga e eu esquecerei, ensina-me e eu verei, me leve a fazer que eu aprenderei”. Há graus de diferença envolvendo aquilo que mobiliza o pensamento. Levar o estudante a fazer algo produz a capacidade real de entendimento. A palavra nos traz parte, nosso cérebro não absorve a quantidade de conhecimentos trazidos pela palavra. A imagem é mais impactante.

**Joan** – Há outra coisa também. Em nossas áreas, manejamos conceitos muito abstratos, o que produz dificuldades para a aprendizagem. Por outro lado, as imagens são mais concretas, podem ser descritas e quase todo mundo é capaz de apreender o que foi descrito. Como fazemos para que o aluno seja capaz de aprender que por detrás da imagem há um olho e um pensamento e que ela não representa a realidade, mas uma interpretação da realidade? O elemento que se oferece ao menino não tem a complexidade do texto escrito. Todos sabemos que o texto escrito é uma interpretação. Eu diria que isso é o que temos que efetivamente ensinar sobre a imagem: como por detrás da imagem existe um pensamento escondido? E como o pensamento há de ser descoberto para se tentar entender sua intencionalidade? As imagens não são neutras. As imagens tem intencionalidades claríssimas e por isso são tão utilizadas, por isso há hoje um grande domínio da imagem frente ao texto escrito, que pode ser muito mais complexo. A imprensa é muito inteligente.

**Pilar** – É importante o trabalho na escola com os anúncios. Anúncios, as propagandas e seus discursos. É preciso verificar se a imagem que nos é dada se relaciona com o produto. Por exemplo, se compram carros porque uma mulher linda e quase nua sai pela porta para que o carro seja vendido (risos). E, claro, não é essa a ideia de quem quer comprar um carro. Um carro precisa gastar pouca gasolina, tem que ser resistente, ter utilidade. Qualquer coisa utiliza essas estratégias. Compra-se um perfume e se apresenta a imagem de homens cortejando mulheres. A crítica da relação do produto como é vendido, que se coloca na imagem uma

intencionalidade que o desconecta de sua função. Isso é importante porque os jovens e crianças veem continuamente as imagens pela televisão, rua.

**Sonia – Uma última pergunta, para encerrarmos. Em todos esses anos, o que lhes deu mais satisfação pessoal? E o que foi mais difícil?**

**Pilar** – Para mim, a maior satisfação foram os alunos, sobretudo o encontro quando eles ficavam mais velhos. Porque, claro, estar com alunos pequenos e jovens em salas de aula foi sempre uma maravilha. Mas quando os alunos são mais velhos, podem te dizer que aquilo que você fez lhes serviu para algo na vida. Isso dá muita satisfação. Outro dia um esteve aqui comigo, tomando uma taça de vinho, 54 anos, um artista. Eu sempre encontro ex-alunos em todos os lugares porque dei aulas por muitos anos em muitas escolas e para tantos alunos. E me disse que lhe serviu. Nas escolas de renovação havia alunos de classe média e alta e que circulam muito e por isso os encontro muito. Vejo muitos que elegeram caminhos livremente, que estão comprometidos com a sociedade. O que me custa mais é saber que destruíram uma coisa pela qual lutamos muito, e se demonstraram como coisas boas e possíveis. É preciso olhar pra frente, mas penso que custou muito. Claro, foram coisas possíveis num tempo determinado, sempre podemos pensar que haverá tempos melhores. Mas me dá pena ver a destruição.

**Joan** – De todo modo, Pilar, eu acredito que a aposta que fizemos pela Didática das Ciências Sociais valeu muito a pena. (**Pilar** – ahhhh, isso sim!!!). Olhando para trás, quando começamos, penso que éramos quatro loucos que de alguma forma apostavam na força da Didática e que agora vemos essa reflexão ganhar uma força internacional eu penso: caramba, se não fosse pela aposta que fizemos, isso não teria acontecido. Atuamos na escola de magistério, depois produzindo livros de apoio. Tínhamos tudo contra nós: a incompreensão de nossos colegas, a incompreensão dos pedagogos que achavam – e ainda seguem achando – que podiam ensinar uma didática geral. Fizemos muita coisa. Logramos 25 anos da Associação.

Quando começamos não tínhamos nada, tínhamos livros franceses. Não tínhamos absolutamente nada, investigações, nada. Hoje fazemos congressos anuais.

**Pilar** – O perigo da Didática é que se converta em uma dimensão demasiadamente acadêmica. E que perca seu objetivo. Se ela se academiciza demais e não tem conexão com a prática, quer dizer, se uma não forma a outra, e não se capitalizam mutuamente, não é necessária a Didática.

**Joan** – Talvez isso não seja tanto consequência do que fizemos. Sempre defendemos a conexão. Agora mesmo, como resolvemos esse problema? Em nossos grupos de pesquisa, mesclamos metade de investigadores da Universidade e metade de professores da escola básica. É a única maneira de não perder a conexão. Já não podemos fazer o que fizemos quando começamos. Este modelo que creio que é o modelo mais revolucionário de formação de professores que já tivemos, ensinar os professores na prática, ensinar desde os problemas da prática, isso se perdeu a partir do momento em que se deu a mudança com as especialidades. Tornou-se impossível. Nós, os próprios professores universitários, não aproveitamos esse modelo, tampouco nos aproveitamos de parte das investigações realizadas, ao contrário, passamos olímpicamente, porque se tivéssemos aproveitado, teríamos percebido que o modelo que criamos na formação Didática era o melhor para os professores. Assim, tivemos que seguir mantendo esse contato, porém por outras vias. É evidente que algo se perderia.

**Pilar** – Eu compreendo que o que fizemos não pode ser generalizado. Um professor que está na Universidade e pega seus 30 ou 40 alunos, um dia da semana vai até um centro de escola secundária, o próprio professor dá aula para as crianças da escola primária, e depois os professores em formação ajudam o professor da escola primária com trabalhos de grupo, os coloca para ministrar uma parte do conteúdo, explicam alguma coisa, isso é uma coisa muito complexa. É muito difícil. É preciso ser alguém quase que com super poderes ou ter uma convicção forte. E fizemos isso,

eu e Joan. Mas fizemos isso. Fizemos isso. Por outro lado, ter uma equipe de professores muito vinculada à Universidade, de tal modo que esses mesmos professores podiam dar aulas na Universidade. Por que não? Professores que poderiam dar uma parte do conteúdo da Universidade. São professores com muita prática, que além disso refletiram sobre suas práticas, o fizeram conjuntamente com os professores da Universidade. Portanto, formavam uma equipe. Uma equipe! E a teoria e a prática estavam muito vinculadas. E a teoria tinha a prática em conta, a prática tinha em conta a teoria. E hoje? Isso existe? Não existe. Já não tem sentido. Ou está nas mãos dos pedagogos ou dos geógrafos. Ou unimos essas coisas ou não haverá didática. Se você separa, que objetivo terá então a Didática? Criar uma nova área para que engordem umas tantas pessoas? Se é isso, não faz sentido, não teríamos que gastar tanta energia. Não sei como isso está montado no Brasil.

**Sonia** – Hoje temos muitos problemas nessa direção, seria tema para uma outra conversa. Temos modelos muito diferentes e variados por regiões e universidades.

**Wenceslao** – Como no Brasil a Geografia e a História estão separadas, há muito mais Didáticas de Geografia e de História. Acredito que agora estamos mais conectados nos últimos anos. Mas há, por exemplo, em minha Universidade (UNICAMP), já não há na Faculdade de Educação onde atuo, o trabalho separado por campos de didáticas específicas. Há disciplinas e estágios conjuntos com todas as licenciaturas, de todos os cursos de formação do professorado. Assim, tentamos fazer mudanças transdisciplinares ou indisciplinadas para que exista um espaço na formação inicial onde se possa pensar a escola e a educação como um todo. Concluímos em minha Universidade que esses 20 anos de didáticas específicas produziram grandes separações e afastamentos entre as áreas. Para mim, isso gera um incômodo que marca uma formação muito atomizada e especializada, por vezes mais voltadas à técnicas e

metodologias de transmissão. Essas experiências e tentativas de mesclar os conteúdos estão cada vez mais comuns.

**Pilar** – Eu acredito que esse é o futuro. Tudo está muito conectado.

**Joan** (explica à Pilar) – A faculdade de Educação da Unicamp é uma das mais prestigiosas do Brasil.

**Pilar** – Nós também fizemos sessões e atividades experimentais comuns com todos os professores, em sessões de discussão de temas comuns, temas de escolas. Havia elementos específicos das áreas de conhecimentos. História tem suas especificidades, Geografia também. O corpo comum básico tem relação com aquelas ideias que já conversamos. Eu acredito que nesse momento a Ciência – e não o ensino – chegou a um ponto de maturidade que é derivada da complexidade. É importante e bom fazer tudo junto, mas também é preciso fazer coisas específicas também. Há momentos em que é bom unir. E há momentos em que é bom especificar. Isso, todavia, só se pode fazer pensando nos alunos e não pensando no interesse do professorado.

**Sonia e Wenceslao** – **Muito obrigada por tudo. Foi um momento adorável para nós.**

\*\*\*\*\*

Por uma dessas coincidências do destino, cerca de duas semanas depois que terminei a transcrição dessa entrevista encontrei um livro que estava meio perdido em minha biblioteca. Na verdade, ele estava guardado fora de seu lugar devido e por isso eu não o havia encontrado antes. Trata-se do livro de Vicent Vives – *Notícias de Catalunya*<sup>15</sup> – que Joan me presenteou no dia de Sant Jordi, a mais bonita festa catalã, no ano de 2012.

---

<sup>15</sup> VICENS VIVES, Jaume. *Notícia de Catalunya: la obra de referencia para entender la construcció de una identidat*. Barcelona, Ediciones Destino, 2012.

Escreveu-me ele naquela ocasião a seguinte dedicatória: “*Sonia, em Jaume Vicens Vives você vai encontrar um excelente relato sobre quem somos nós os catalães, as catalãs, de onde viemos. Espero que juntamente com as suas chaves de observação, você possa ter uma ideia de onde você está, com um abraço, do Joan*”. Deparar-me com essas palavras me fez fechar com chave de ouro e muita emoção o reencontro dessa entrevista, porque elas revelam, em sua delicadeza, o modo pelo qual Joan valorizava o encontro com o diverso e a relação empática real que ele estabelecia diante do mundo tendo consciência de sua própria identidade. Que nós, viventes de todo e qualquer tempo entre o presente e o futuro, sigamos nos inspirando nas conexões produzidas por esses dois grandes mestres e pelo legado que ambos construíram que, por certo, transporá tempos. Não é qualquer pessoa que é capaz disso.

A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de pesquisa acadêmica/científica das humanidades, sob acesso aberto, produzida em parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil. Conheça nosso catálogo e siga as páginas oficiais nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



**[www.editorafi.org](http://www.editorafi.org)**  
**[contato@editorafi.org](mailto:contato@editorafi.org)**