

# REVISTA INTERDISCIPLINARIA DE ESTUDIOS LATINOAMERICANOS

ISSN: 2448 - 8046 / enero - abril - 2020

Año. 4 - Núm. 1



Centro Regional  
de Formación Docente  
e Investigación Educativa



# **REVISTA INTERDISCIPLINARIA DE ESTUDIOS LATINOAMERICANOS**



Centro Regional  
de Formación Docente  
e Investigación Educativa

## MENSAJE DEL DIRECTOR

Estimados lectores, autores y colaboradores quiero comenzar por enfatizar la alegría que me causa enviarles un cordial, profundo y caluroso agradecimiento por su compañía y presencia en este número que inaugura una nueva jornada de trabajo.

Sin duda, la revista agradece y se congratula de las colaboraciones que fueron posibles gracias a Alejandro López-García de la Universidad de Murcia (España), desde el grupo Didáctica de las Ciencias Sociales (DICSO), quien amablemente aceptó ser el co-editor invitado de este número.

El ejercicio de ver a América Latina desde Europa, desarrollado en los artículos de los autores Emilio José Delgado Algarra, Feride Durna, Rafael Guerrero Elecalde, Jesús Marolla Gajardo, Camila Saavedra Solís, Luis Velasco Martínez y Manuel Pousa Castelo; nos devela nuevos horizontes de análisis, metodologías, perspectivas y sensibilidades en la investigación, que al mismo tiempo interpelan los objetos de estudio contruidos desde y en América Latina sobre nosotros y la Otredad, en cualquiera de sus manifestaciones, siempre buscando construir puentes de diálogo, respeto y crecimiento mutuo.

Asimismo, entre nuestros autores latinoamericanos, destacan las aportaciones de Maria A. Moreira dos Santos Schmidt, Iris Monserrat Reynoso Sánchez, Jesús Castro Andriano, Miguel Novillo Verdugo, Elsa Rosario Sinchi Lojano y Jorge Fernando Ortiz Naranjo, quienes desarrollan –de igual manera– importantes aportaciones que de fondo colocan el debate intercultural.

Con el entusiasmo sano y natural de cada inicio de año, agradezco a todos quienes hacen posible este número y a todos quienes a través de su lectura recrean el conocimiento, trabajo, esfuerzo y compromiso de nuestros autores. Sin duda, nuestro compromiso está siempre en mejorar la calidad de nuestros procesos para ampliar nuestro horizonte hacia debates siempre provechosos para el proceso de construcción de conocimiento, pero sobre todo de un mejor espacio, pues en coincidencia con Galeano, la utopía nos sirve precisamente para eso, para caminar.

**José Humberto Trejo Catalán**  
Director RIEL

## MENSAJE DEL CO-DIRECTOR

Esta nueva edición de la Revista Interdisciplinaria de Estudios Latinoamericanos (RIEL), abre también sus páginas al inicio de un nuevo año que vaticina grandes logros, fruto de su amable preferencia, apreciados autores y lectores; así como del equipo que colabora para la edición de estas páginas.

En el último trimestre, la RIEL ingresó a los siguientes índices, bases de datos y catálogos: LivRe (Revistas de libre acceso), Latindex, Erihplus, Miar (Matriz de Información para el Análisis de Revistas), Google Académico y EZB (Elektronische Zeitschriftenbibliothek). Estos reconocimientos, a la vez que nos llenan de entusiasmo y alegría, nos comprometen en la mejora continua de nuestros procesos.

Los textos que este número contiene son valiosos en múltiples sentidos. Desde debates interdisciplinarios –sólidamente fundamentados– los autores revisan categorías de actual relevancia como son: identidad, memoria, diversidad, resistencia, entre otras. Asimismo, problematizan su alcance y contenido, en función de los objetos en torno a los cuales cada autor desarrolla su análisis.

Estimado lector, deseamos que este número sea tan agradable –como para nosotros el proceso de llevarlo hasta ustedes–. Asimismo, en nombre de este equipo editorial, reiteramos nuestros más sinceros deseos de que este 2020 sea un año próspero, lleno de aprendizaje y de éxito. ¡Enhorabuena!

**Dr. Jaime Montes Miranda**  
Co-Director RIEL

## CO-EDITOR INVITADO

Todo proyecto académico nace con la ilusión y el deber de crecer para alcanzar un estatus de consolidación y reconocimiento en la comunidad científica internacional. Este año 2020 la Revista Interdisciplinaria de Estudios Latinoamericanos (RIEL) pretende dar un paso más en esta responsabilidad, en aras de seguir marcando terreno en el ámbito educativo, preservando y divulgando una idea que tuvo su origen hace tres años (primera edición), de la mano del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (Cresur). Esta idea se basó en poner en valor un relato sobre América Latina potenciador de la alteridad y el diálogo social, la memoria, la visibilidad, la justicia y la construcción de una cultura común, respetuosa con los orígenes latinoamericanos. En esta línea, se presenta un análisis global e intercontinental, que pretende centrar su atención en la educación histórica y en el relato sobre la región latinoamericana, cuidando la toma de conciencia que marcan las oportunidades y los nuevos desafíos de la era actual, caracterizada por el retorno de viejos ideales nacionalistas que recuerdan lo que fuimos como sociedad y nos obligan a dialogar para proponer un horizonte más humano, inclusivo e igualitario.

Hoy, la Universidad de La Serena (Chile) y la Universidad de Murcia (España), desde el grupo Didáctica de las Ciencias Sociales (DICSO), han coordinado su labor para expandir esta idea en forma de conocimiento al ámbito internacional, contando con la colaboración de investigadores y profesionales de reconocido prestigio en el campo de la educación y las Ciencias Sociales. De esta manera, el presente número recopila artículos sobre un tema muy presente en nuestra realidad social, la imagen o visión socio-cultural y política que proyecta la educación histórica sobre América Latina en Brasil, Chile, Alemania y España.

En definitiva, el discurso internacional que emana del análisis de estos artículos presenta una enseñanza de la historia de América Latina claramente Eurocentrista y con carencias evidentes, lo que debe promover en la comunidad educativa el aumento de la investigación y el ejercicio de una labor crítica y reflexiva, que ponga en el centro la responsabilidad y el diálogo social, elevando esta realidad a los gobiernos internacionales. El pueblo latinoamericano debe enfatizar y promover sus logros en la esfera espacial y temporal de la historia. Para ello, hay que comprender el pasado y superar la herencia de desigualdad que separa a la cultura latinoamericana de la europea, reconociendo avances y acercando posturas. Este ha de ser el primer paso, frente a los atisbos de violencia, superioridad y odios candentes que nos asolan. Educación, presencia y unidad como punto de partida.

**Alejandro López-García**

Co-Editor invitado RIEL

# DIRECTORIO

## **Directores**

José Humberto Trejo Catalán y Jaime Montes Miranda

## **Editor en Jefe**

Víctor del Carmen Avendaño Porras

## **Presidente de consejo editorial**

Édgar Jiménez Cabrera

## **Co-Editor**

Carolina Pano Fuentes

## **Co-Editor Invitado**

Alejandro López-García

## **Equipo Editorial**

Iris Alfonzo Albores, Luis Antonio Domínguez Coutiño,  
Luis Ángel Domínguez Ruiz y Pedro Guadiana García

## **Consejo Editorial**

Dr. Carlos Urrutia Urrutia / Universidad de La Serena - Chile  
Dra. Desirée López de Maturana Luna / Universidad de La Serena - Chile  
Dr. Héctor Bugueño Egaña / Universidad de La Serena - Chile  
Dr. Francisco Roco Godoy / Universidad de La Serena - Chile  
Dr. Angel Espina / Universidad de Salamanca - España  
Dr. Aume Peris Blanes / Universidad de Valencia - España  
Dra. Ana Lúcia Coutinho / Universidade de Salamanca - Brasil  
Dra. Norma de los Ríos Méndez / Universidad Autónoma de México - México  
Dra. Iris Alfonzo Albores / Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa - México  
Dr. José Emilio Sánchez / Universidad Intercultural Indígena de Sinaloa - México  
Dra. María Teresa Prieto Quezada / Universidad de Guadalajara - México  
Dr. José Claudio Carrillo Navarro / Universidad de Guadalajara - México

## **Diseño y Maquetado**

CRESUR

## **Publicación arbitrada por el Comité Editorial del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa**

Revista Interdisciplinaria de Estudios Latinoamericanos (RIEL), Año 4, No. 1, enero a abril de 2020, es una publicación cuatrimestral editada por el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa y coeditada por la Universidad de la Serena, Carretera Municipal Tecnológico – Copalar km 2200, Comitán de Domínguez, Chiapas, C.P. 30037, teléfono 019636366100, [www.cresur.edu.mx](http://www.cresur.edu.mx), Directores: José Humberto Trejo Catalán y Jaime Montes Miranda, teléfono 019636366100 Extensión 250, [huberto.trejo@cresur.edu.mx](mailto:huberto.trejo@cresur.edu.mx), [cieluserena@gmail.com](mailto:cieluserena@gmail.com). Reserva de Derechos al Uso Exclusivo: en trámite, ISSN: 2448-8046, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este Número, Editor en Jefe, Dr. Víctor del Carmen Avendaño Porras, Carretera Municipal Tecnológico – Copalar km 2200, Comitán de Domínguez, Chiapas, C.P. 30037, fecha de última modificación, 20 de diciembre de 2019.

Revista Interdisciplinaria de Estudios Latinoamericanos forma parte del catálogo de

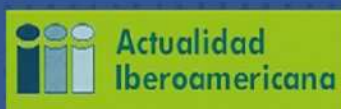
CLACSO; puede ser consultada en [biblioteca.clacso.edu.ar](http://biblioteca.clacso.edu.ar)

Contacto: [victor.avendano@cresur.edu.mx](mailto:victor.avendano@cresur.edu.mx), 019636366100 Ext. 216

# ÍNDICES, CATÁLOGOS Y BASES DE DATOS:



**LatinREV**  
Red Latinoamericana de Revistas Académicas  
en Ciencias Sociales y Humanidades



Google Académico

**EZ3**  
Elektronische  
Zeitschriftenbibliothek

**LivRe**  
Revistas de livre acesso

**latindex**

**ERIH PLUS**  
EUROPEAN REFERENCE INDEX FOR THE  
HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

**MIAR**  
Matriz de Información para el  
Análisis de Revistas

**PKP INDEX**

**BASE**  
Bielefeld Academic Search Engine

**zenodo**

**latindex**  
catálogo  
2.0

**Academic  
Resource  
Index**  
ResearchBib

**CIRC**

# CONTENIDO

|                                                                                                                                                                                             |           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Historiografía de la enseñanza de la historia de Latinoamérica en Brasil</b><br>Maria A. Moreira dos Santos Schmidt                                                                      | <b>11</b> |
| <b>Historia y memoria en Latinoamérica: contribución de la escuela a la alfabetización democrática</b><br>Emilio José Delgado Algarra                                                       | <b>25</b> |
| <b>La imagen fragmentada y estática de América Latina en los libros de texto de historia en Alemania: análisis sobre un corpus reciente</b><br>Feride Durna                                 | <b>35</b> |
| <b>Reflexiones para la didáctica de la historia de las mujeres con el aprovechamiento de fuentes documentales personales en el aula</b><br>Rafael Guerrero Elecalde                         | <b>49</b> |
| <b>De la descolonización a la colonialidad global a través del pensamiento histórico</b><br>José Monteagudo Fernández y Juan Ramón Moreno-Vera                                              | <b>63</b> |
| <b>Presencia y ausencia de América Latina. La didáctica de las Ciencias Sociales y la interculturalidad como desafío para la enseñanza</b><br>Jesús Marolla Gajardo y Camila Saavedra Solís | <b>75</b> |
| <b>La enseñanza de las independencias americanas en España: naciones y nacionalismos</b><br>Luis Velasco Martínez y Manuel Pousa Castelo                                                    | <b>95</b> |

# CONTENIDO

|                                                                                                                                                                                            |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>La figura femenina y rural en la profesión docente. Las estudiantes normalistas rurales en México en los años setenta</b><br>Iris Monserrat Reynoso Sánchez y Jesús Castro Andriano     | <b>103</b> |
| <b>Patrimonio y educación: la reserva arqueológica del convento San Francisco de Azogues, Ecuador</b><br>Miguel Novillo Verdugo, Elsa Rosario Sinchi Lojano y Jorge Fernando Ortiz Naranjo | <b>117</b> |
| <b>Hernán Alberto Godoy Rojas</b><br>Artista Visual y Docente                                                                                                                              | <b>129</b> |

**Maria A. Moreira dos Santos Schmidt**

Licenciada en Comunicación por la Universidad de Brasília (1968), Licenciada en Historia (1973), Maestra en Educación (1985) y Doctora en Historia por la Universidad Federal de Paraná (1997). Posdoctorada en Didáctica de la Historia en la Universidad Nova de Lisboa-Portugal (Bolsa Capes) y Posdoctorada en Metodología de la Enseñanza de la Historia, en la Universidad de Brasília (Bolsa Cnpq). Tiene más de 200 publicaciones entre libros, capítulos de libro, artículos, reseñas y ponencias en eventos científicos internacionales. Actualmente, es profesora titular de la Universidad Federal de Paraná desde 1991, donde imparte docencia en los estudios de pregrado en las especialidades de metodología y práctica de la enseñanza de la Historia y en los estudios de posgrado, en las líneas de investigación, cultura, escuela y docencia, especializando en educación histórica y fundamentos del conocimiento escolar.

## Historiografía de la enseñanza de la historia de Latinoamérica en Brasil

Historiography of Latin America teaching history in Brazil Abstract

**Maria A. Moreira dos Santos Schmidt**

dolinha08@uol.com.br

*Recepción: 14 de noviembre de 2019*

*Aprobación: 5 de diciembre de 2019*

### Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar la producción sobre la enseñanza de la historia de Latinoamérica en Brasil, a partir de fuentes documentales como artículos, capítulos de libros, tesis y disertaciones producidas sobre el tema. Para la investigación se consultaron, especialmente, el catálogo de tesis y disertaciones y el portal de periódicos de Capes-Coordinación para el Mejoramiento del Personal de Educación Superior del Ministerio de Educación-Brasil. Se adoptó la perspectiva teórica del historiador Horst Walter Blanke (2006), que reconoce la historia de la historiografía como una actividad con diferentes tipos y funciones. Los tipos incluyen la historia de los historiadores, la síntesis general, la historia de la disciplina, la historia de los métodos, la historia de las ideas históricas, la historia de los problemas, la historia de las funciones del pensamiento histórico, la historia social de los historiadores y la historia de la historiografía teóricamente orientada. En cuanto a sus funciones, son, principalmente, la función afirmativa y la función crítica. Según la tipología y las funciones propuestas por Blanke, se clasificaron los artículos y capítulos. Los resultados parciales indican la existencia de un conjunto de producciones que se destacaron, principalmente, desde principios del siglo XXI. En conclusión, se puede afirmar la existencia de una función afirmativa de esta producción historiográfica, aunque presenta algunas lagunas frente a las demandas del contexto actual de los países latinoamericanos.

**Palabras clave:** Enseñanza de historia de Latinoamérica, historiografía, enseñanza de historia.

## Abstract

The objective of the paper is to analyze the production about Latin America teaching History in Brazil, from documentary sources such as articles, book chapters, theses and dissertations which have been produced about the subject. For this research were consulted, especially, the Catalog of Theses and Dissertations and the Portal of Journal of CAPES – Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel of Ministry of Education-Brazil. The theoretical perspective of the historian Horst Walter Blake (2006) was adopted. He recognizes the History of Historiography as an activity with different types and functions. The types included the History of Historians, the general balance, the History of discipline, the History of methods, the History of Historical ideas, the History of problems, among others. As for their functions they are mainly affirmative and critical functions. According to the typology and functions proposed by Blanke, the articles and book chapters were categorized. Partial results indicate the existence of a set of productions that stood out mainly from the beginning of the 21st century. It can be affirmed the existence of an affirmative function of this Historiography production, although it presents some gaps facing of the demands of the current context of the Latin American countries.

**Keywords:** Latin America teaching history, historiography, teaching history.

## Introducción

Para el historiador Horst Walter Blanke (2006), aunque reconoce que la historia de la historiografía es una actividad, relativamente, nueva, sus diferentes tipos y funciones ya se pueden explicar. Entre los tipos sugeridos por el autor se encuentran la historia de los historiadores, el balance general, la historia de la disciplina, la historia de los métodos, la historia de las ideas históricas, la historia de los problemas, la historia de las funciones del pensamiento

histórico, la historia social de los historiadores y la historia de la historiografía, teóricamente, orientada. En cuanto a sus funciones, son, ante todo, la función afirmativa y la función crítica.

Tomando como referencia las ideas del autor, se desarrolló una investigación sobre la producción relacionada con la enseñanza de la historia de América en Brasil, a partir de fuentes documentales como artículos, capítulos de libros, tesis y disertaciones producidas sobre el tema. Para la investigación se consultaron, especialmente, el catálogo de tesis y disertaciones y el portal de la revista Capes-Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, del Ministerio de Educación de Brasil<sup>1</sup>.

Además del propósito de producir una encuesta que mostrara el camino y la consolidación de las producciones sobre el tema, también, se optó por un posicionamiento crítico, centrado en el supuesto anunciado por Circe Bittencourt (1996), de la ausencia de conflictos como tema tratado en el curso de la constitución de la historia de América Latina como conocimiento escolar. La brecha sugerida por el autor instiga a la problematización sobre el contenido, el análisis de su forma y la función, no sólo de la enseñanza de la historia latinoamericana en las escuelas brasileñas, sino también sobre la importancia de este conocimiento para comprender la historia conflictiva y controvertida de los países latinoamericanos.

En la perspectiva enunciada de la historia de la historiografía, se entiende que la historia de América Latina no tiene una tradición sólo en la producción del conocimiento histórico en sí, sino también como objeto de los estudios escolares; es decir, hay una producción que ha analizado la presencia de este contenido como conocimiento académico en el proceso de construcción de la cultura escolar brasileña. De esta manera, se puede analizar cómo diferentes autores, mirando diferentes contextos y temas, establecen una forma específica de mirar los caminos tomados por la enseñanza de la historia latinoamericana en Brasil, y ese es el objeto de este trabajo.

1 <https://www.capes.gov.br/>

## Contexto del objeto de investigación

Una de las preguntas que se pueden destacar sobre la enseñanza de la historia de América en Brasil se deriva de la propia naturaleza de la enseñanza de la historia en la sociedad brasileña. En este caso, se trata de un proceso que se ha establecido, sistemáticamente, desde principios del siglo XX y que, como dijo la historiadora Elza Nadai, está más afiliado a una tradición de Europa Occidental y, especialmente, a una tradición francesa (Nadai, 1988). El mismo autor atribuye a este hecho la existencia de una indefinición que podría conducir a la búsqueda de respuestas sobre cuánto somos, realmente, de latinoamericanos (Nadai, 1988), es decir, se relaciona con el debate intelectual sobre el “ser” o el “no ser” de América Latina, con las cuestiones de la identidad latinoamericana y la existencia misma o no de políticas educativas que apuntan a la construcción de una unidad latinoamericana. En este debate, se han producido interpretaciones y publicaciones de visiones sobre el tema o incluso se han silenciado en diferentes momentos históricos. En Brasil, en las primeras décadas del siglo XX, una de las visiones más frecuentes era la que decía:

A originalidade da América Latina, o exotismo do continente. Esta interpretação que parte da idéia da diferença como ponto central aparece muito fortemente nas perspectivas culturalistas, que buscam explicar a América Latina por seus caracteres étnicos, raciais, seus costumes, hábitos, lendas, sua fauna, flora e clima. Os aspectos biológicos e raciais unidos ao “estilo de vida” e aos hábitos dos “povos latino-americanos” constituiriam o “caráter” do continente, definiriam o seu “ser”. (Beired, Gerab y Resende, 1988, p.216)<sup>2</sup>.

En este contexto, en el que tuvo lugar la construcción de la república brasileña, el conocimiento histórico pasó a formar parte del currículo escolar a partir de 1931, con la reforma de Francisco Campos, en un momento en que la Escuela Secundaria pasó a formar parte de la enseñanza obligatoria en Brasil. El país vivía el momento posrevolucionario de 1930, que culminó con la implementación del período dictatorial del presidente Getúlio Var-

gas, conocido como el Estado Novo (1937-1945). En la reforma propuesta, la Historia de Brasil y de América llegó en la estela de la Historia Europea, completando los estudios de Antigüedad, Edad Media, Moderna y Contemporánea. Al mismo tiempo, como afirma Circe Bittencourt, Brasil se insertó en la historia del continente americano en y desde el punto de vista culturalista, teniendo similares raíces históricas en comparación con los otros pueblos colonizados por los españoles, de tal manera que “las dificultades de modernización se explicaron por la composición étnica de la mayoría de la población y no por la ineficiencia de sus élites blancas frente a la dominación externa y por los compromisos subempleados con intereses particulares” (Bittencourt, 1996, p. 206). A raíz de las indicaciones curriculares, los libros de texto publicados en las décadas de 1920, 1930 y 1940 también mantuvieron al continente americano como un apéndice de la historia de Europa.

En el contexto posterior a la Segunda Guerra Mundial, la preocupación por la enseñanza de la historia de América formaba parte del proyecto panamericanista de Estados Unidos para América Latina, que abogaba por una política de “buena vecindad” entre los países del continente americano, bajo el liderazgo de ese país. La perspectiva de la integración latinoamericana estaba bajo la influencia de la Organización de los Estados Americanos (OEA), y se celebraron varias conferencias panamericanas sobre educación al respecto. Desde la primera conferencia, celebrada en Panamá en 1943, los ministros de educación se han preocupado por el significado de la enseñanza de la historia como garantía del panamericanismo.

Continuando con la perspectiva historiográfica, inaugurada a principios del siglo XX, esta conferencia recomendó que todas las escuelas de los países latinoamericanos cultivaran el folclore de sus respectivos países, así como conmemorar la fecha de la independencia de los países americanos, sus

2 Traducido: “la originalidad de América Latina, el exotismo del continente. Esta interpretación, que parte de la idea de la diferencia como punto central, aparece con fuerza en las perspectivas culturalistas, que buscan explicar a América Latina por sus características étnicas, raciales, sus costumbres, hábitos, leyendas, fauna, flora y clima. los aspectos biológicos y raciales unidos al “estilo de vida” y a los hábitos de los “pueblos latinoamericanos” constituirían el “carácter” del continente, definirían su “ser”. (Beired, Gerab y Resende, 1988, p.216).

grandes logros, hombres y valores representativos. Así, era evidente la opción por una concepción de la historia matizada por los supuestos de la historiografía del siglo XIX, referenciada en los principios nacionalistas que, ya en ese momento, estaba siendo objeto de discusión académica. Esta perspectiva se puede observar incluso en los programas curriculares implementados en Brasil en 1951, cuando este contenido se transformó en una disciplina y se produjeron manuales didácticos específicos y autónomos relacionados con la Historia de América. Según Dias (1997), la inclusión de la Historia de América como asignatura atiende a factores externos a la escuela, como es la necesidad de organizar un sentimiento de americanidad en el contexto de la Guerra Fría, para fortalecer la unidad nacional y en función de la política del panamericanismo.

En 1949 se fundó la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), un organismo de las Naciones Unidas. El objetivo de la CEPAL era estudiar e investigar posibles vías para el desarrollo económico de los países latinoamericanos. En estos estudios, “la idea de retraso presente desde el siglo XIX se presenta ahora como subdesarrollo, en oposición al desarrollo económico” (Beired, Gerab y Resende, 1988, p. 217). La única vía para el desarrollo de los países latinoamericanos sería la industrialización, y Brasil sería concebido dentro de una dinámica separada de los demás países. Las concepciones de la CEPAL fueron cuestionadas a partir de la Teoría de la Dependencia<sup>3</sup>, según la cual fue la forma en que se produjo la industrialización en los países del continente lo que provocó que no se produjera un desarrollo autónomo. Estas interpretaciones, sumadas a los conceptos de imperialismo y antiimperialismo, influyeron en la historiografía brasileña y “penetraron en los libros de texto de la historia americana”, a menudo en forma de simplificaciones, en las que la historia del continente se convierte en un producto de determinaciones ex-

ternas, causadas por la situación de dependencia. (Beired, Gerab y Resende, 1988, p. 219).

Al mismo tiempo que la historiografía sobre el tema de la historia americana recibió una fuerte influencia del análisis económico y de una perspectiva más crítica, las reformas educativas introducidas en el contexto del régimen militar, en particular la opinión 853/1971 de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Brasileña, 5692/1971, introdujo la propuesta de los Estudios Sociales para la enseñanza de Primaria (1º a 8º grado) y:

Os conflitos em torno da criação dos Estudos Sociais e de disciplinas de caráter indubitavelmente ideológico como Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil, exatamente quando a escola era estendida a setores populares até então alijados da escolarização, resultaram, entre outras perdas, na abolição dos estudos da América Latina dos programas escolares. O espaço latino-americano passou a ser tema “subversivo”, segundo os critérios dos técnicos da educação (...) Permeava a idéia de que estudar História da América era um ato suspeito e deveria ser evitado para alunos mais jovens e mais numerosos. (Bittencourt, 1996, p.208)<sup>4</sup>.

Con el retorno de la democracia tras el fin de la dictadura cívico-militar, algunas indicaciones sobre cómo se deben trabajar los contenidos relacionados con la historia de América Latina fueron incorporadas a la propuesta de los Parámetros Curriculares Nacionales propuestos por el Ministerio de Educación de Brasil en 1998, que sugería que

Los profesores deberían problematizar el mundo social en el que viven y los estudiantes están inmersos y construir relaciones entre los problemas identificados y las cuestiones sociales, políticas, económicas y culturales de otros tiempos y otros espacios pertinentes para ellos, prevaleciendo la historia de Brasil y sus relaciones con la Historia de América y con las diferentes sociedades y culturas del mundo (Brasil y Mec, Parámetros Curriculares Nacionales, 1998, p. 46).

En el mismo contexto, surgieron los debates iniciados por los participantes en los encuentros sobre temas educativos de los países del Mercosur, como

3 Esta teoría fue difundida a partir de los escritos de Fernando Henrique Cardoso y Enzo Faletto publicados en la década de 1960 en su libro *Dependencia y desarrollo en América Latina*. Al respecto, véase Beired, Gerab y Resende (1988).

4 Traducido: “Los conflictos en torno a la creación de Estudios Sociales y disciplinas de indudable carácter ideológico, como la Educación Moral y Cívica y la Organización Social y Política de Brasil, justo cuando las escuelas se extendieron a sectores populares hasta entonces excluidos de la escolaridad, resultaron, entre otras pérdidas, en la abolición de los estudios latinoamericanos de los programas escolares. El espacio latinoamericano se convirtió en un tema “subversivo”, según los criterios de los técnicos de la educación (...) Penetró en la idea de que el estudio de la Historia de América era un acto sospechoso y que debía evitarse para los estudiantes más jóvenes y numerosos”. (Bittencourt, 1996, p.208).

lo demuestran los documentos ya publicados desde el Tratado de Asunción de 1991, a partir de los cuales Brasil, Argentina, Paraguay y Uruguay se comprometieron a llevar a cabo estudios curriculares en los países del Mercosur. Una iniciativa ejemplar de estos estudios es el trabajo de Dias (1997) y la iniciativa de introducir una disciplina de Estudios Latinoamericanos en la Escuela de Aplicación de la Universidad Federal de Santa Catarina<sup>5</sup>.

### Elementos para una historiografía de la enseñanza de la Historia de América Latina

Los aspectos del contenido, la metodología y los problemas relacionados con la enseñanza de la historia americana en Brasil fueron incluidos como objeto de reflexión en un estudio fundador, y la primera referencia sobre la enseñanza de la historia en Brasil, por Guy de Hollanda - *Un cuarto de siglo de programas de historia y compendios para la Educación Secundaria brasileña: 1931/1956*, publicado en 1957, en el que el autor presenta información sobre programas didácticos y manuales de la historia Americana. Además, presenta una visión detallada de la política del panamericanismo y sus relaciones con la enseñanza de la historia de América.

Sin embargo, el trabajo pionero que revela una investigación sistemática sobre el tema es el de María de Fátima Sabino Dias, presentada como tesis doctoral en la Universidad de Campinas (Brasil) en 1997, con el título "*La invención de América en la cultura escolar*". Según la propia autora, la obra se inscribe en el ámbito de la historia de la educación, y, concretamente, en la historia de las asignaturas escolares. Su objetivo principal es revelar la historia de la constitución de la disciplina de Historia de América en la enseñanza secundaria en Brasil, teniendo como fuente documentos curriculares, programas y libros de texto relacionados con la en-

señanza de la historia de América en las primeras décadas del siglo XX. Como ella misma indica,

destaco el papel del currículo preactivo, o currículo oficial, elaborado por el Estado como una suma de intereses nacionales e internacionales que interfirieron tanto en la selección/inclusión de contenido americano como en los valores asumidos y transmitidos por los programas y libros de texto de la Historia de América (Dias, 1997, p. 10).

En la misma perspectiva, se pueden citar obras como *O Percurso Acidentado do Ensino de História na América de Circe Maria F. Bittencourt* (1996) y *Trajetória do ensino da história da América no Brasil: uma tradição (re)inventada pelos manuais didáticos* de Maria Auxiliadora Schmidt y Tânia Maria Braga Garcia (2007). Ambos presentan una historia de la inserción de la Historia de América en programas curriculares y manuales didácticos, en los que el enfoque está ligado al contexto del continente americano y a las opciones políticas de las instituciones gubernamentales, que buscaban construir ciertas políticas educativas.

En general, estas políticas se han puesto en práctica en las aulas a través de los libros de texto, que también son objeto de estudio de los autores. Una reflexión presente en el texto de Schmidt y Braga (2007), a partir de Hobsbawm, es que este proceso se constituye como una "tradicción inventada" sobre la enseñanza de la Historia Americana, donde el papel del investigador y también de las relaciones humanas con el pasado y el presente es relevante. Por lo tanto, estos análisis y relaciones pueden, y en algunos casos deben, ser reinventados.

La consulta con fuentes documentales (Tabla 1 y Tabla 2) reveló, desde el principio, un crecimiento de la investigación sobre el conocimiento de la escuela histórica acerca de la enseñanza de la historia americana en Brasil, particularmente, desde principios del siglo XXI, con un predominio de las publicaciones de artículos y capítulos de libros, sin enfatizar la producción de disertaciones y tesis.

5 La información sobre esta experiencia se puede encontrar en el documento "Propuesta de inclusión de la disciplina de Estudios Latinoamericanos para la Educación Primaria y Secundaria del Colegio de Aplicación de la UFSC". Proponentes: Profesores de Historia de California. Autores: Profas. Sra. Ivonete da Silva Souza y Sra. Marise da Silveira Verissimo. Consultoría: Dra. María de Fátima Sabino Dias y Sra. María Silvia Cristofoli.

<http://www.ca.ufsc.br/ela/PropostaDeInclusao.htm.%2003/10/2004>

**Tabla 1. Artículos publicados en revistas especializadas.**

---

**ARTÍCULOS**

---

**1999**

DIAS, Maria de Fátima Sabino. A História da América na cultura escolar no Brasil: identidade e utopia. PERSPECTIVA. Florianópolis, v.17, n. Especial, p. 33 -47 jan./jun. 1999

---

**2005**

BITTENCOURT, Circe. Ensino de história da América: reflexões sobre problemas de identidades. Revista Eletrônica da A nphlac - número 4, 2005

CRISTOFOLI, Maria Silvia / DIAS, Maria de Fátima Sabino / VERISSIMO, Marise da Silveira  
Trajetória e perspectivas do ensino de História da América: reflexões a partir do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Ensino de História e do Acordo de Cooperação Brasil – Argentina. Revista Eletrônica da A nphlac - número 4, 2005. Associação nacional de pesquisadores e professores de história das Américas.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora / GARCIA, Tania Maria Figueiredo Braga. Ensino de história na América: Uma tradição (re) inventada. In: Revista Contexto n.14, 2005. Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales. Facultad de Historia, Geografía y Letras.Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educacion.Santiago, Chile.

---

**2010**

CERRI, Luis Fernando / MOLAR, Jonathan de Oliveira. Jovens diante da História: o nacional e o internacional na América Latina. Revista Praxis Educativa v.5, n.2, 2010

SILVA PRADO, Luiz Fernando. A independência hispano-americana nos manuais escolares brasileiros. In Historia Caribe, 2010, Issue 17, pp.111-130

---

**2011**

ALVES, Thamar Kalil/OLIVEIRA, Wellington. O ensino de história da América Latina no Brasil: sobre currículos e programas. In. Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación, 01 January 2011, Vol.3(6), pp.283-298

OLIVEIRA, Susane Rodrigues. As crônicas coloniais no ensino de História da América. História & Ensino, Londrina, v. 17, n. 2, p. 235-252, jul./dez. 2011

PIROLA, Juliana & DIAS, Maria de Fátima Sabino. Ensino de História e consciência histórica latino-americana. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 31, nº 62, p. 173-191 – 2011

---

**2012**

VENERA, Raquel ALS/ PIROLA, Juliana da Conceição. Tensões curriculares e narrativas: o ensino de História da América Latina. In. Tempo e Argumento, 01 December 2012, Vol.4(2), pp.128-151

---

**2013**

PIROLA, Juliana da Conceição / ZAMBONI, Ernesta. A educação **pública** e o ensino de História da América Latina no Brasil e na Argentina. Revista Praxis Educativa - v. 8 n. 2 (2013)

SANTIAGO, Léia Adriana da Silva/ RANZI, Serlei. As propostas do Setor Educacional do Mercosul para o ensino de História. Revista Praxis Educativa - v. 8 n. 2 (2013)

---

---

**2017**

VIEIRA, Nathalia Fernandes. A construção de um currículo e suas ressonâncias: a proposta curricular de História da América para o 2º. Grau – 1ª. série (1975-1985). RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade Revista Latinoamericana de Estudios en Cultura y Sociedad | Latin American Journal of Studies in Culture and Society V. 03, ed. especial, dez., 2017, artigo nº 527

SANTIAGO, Léia Adriana; PAGÉS BLANCH, Joan; CARVALHO, Marco Antonio. América Latina: entre currículo, livros didáticos e professores na pesquisa no ensino de História. In Revista Práxis Educativa, 2017, vol.12 (1)

BARON, William. As ideias de América, América Latina, latino-americano e o Ensino da História. Revista Em Tempo de Histórias, n. 28, 2 fev. 2017.

PAULINO, Carla Viviane. Os relatos de viagem do século XIX como fontes históricas para a prática do Ensino de História da América: algumas considerações teórico-metodológicas. In: Fronteiras & Debates, 01 October 2017, Vol.3(2), pp.115-136

---

Fuente: Elaboración propia.

En los artículos analizados, el análisis del problema de la enseñanza de la historia latinoamericana se desdibuja para recortar la enseñanza de la historia de América en el Mercosur, especialmente, en países como Brasil, Argentina, Paraguay y Uruguay. Según Bittencourt (1996), hay indicios de la presen-

cia de nuevos temas, como el estudio de las ideas históricas de los jóvenes, y no sólo la centralización en el tema de la historia de las asignaturas escolares, aunque la preocupación por el estudio de los planes de estudio y los libros de texto es notable.

**Tabla 2. Capítulos de libro.**

---

**CAPÍTULOS DE LIBROS**

---

**1996**

VILLALTA, Luiz Carlos. O cotidiano das populações coloniais da américa nos livros didáticos .In In.IOKOI, Zilda Márcia Gricoli/ BITTENCOURT, Circe Maria (orgs.). Educação na América Latina.São Paulo: Expressão e cultura/EDUSP, 1996

FERNANDES, Irene Rodrigues da Silva/ AMORIM, Laura Helena Baracuh/ GONÇALVES, Regina Célia. História da américa no 3º. Grau: reavaliação e propostas para o estudo universitário. In. In.IOKOI, Zilda Márcia Gricoli/ BITTENCOURT, Circe Maria (orgs.) Educação na América Latina. São Paulo: Expressão e cultura/EDUSP

BITTENCOURT, Circe.O percurso acidentado do ensino de história da américa. In.IOKOI, Zilda Márcia Gricoli/ BITTENCOURT, Circe Maria (orgs.) Educação na América Latina. São Paulo: Expressão e cultura/EDUSP

ANDRADE, Celeste Marica Pacheco de/ ARAS, Lina Maria Brandão de. O ensino de história da américa no 1º. E 2º. Graus In. In.IOKOI, Zilda Márcia Gricoli/ BITTENCOURT, Circe Maria (orgs.) Educação na América Latina. São Paulo: Expressão e cultura/EDUSP

---

**2004**

VERÍSSIMO, Marise da Silveira. (2004) América Latina – Ensino e poder. In. DIAS, M.F.S.. (org.) *História da América. Ensino, poder e identidade*. Florianópolis: Letras contemporâneas oficina editorial Ltda., 2004, pp.101-120.

---

---

**2007**

DUARTE, Geni Rosa / GONZALEZ, Emilio. Pensando a américa latina: musica popular, politica e ensino de história. In.CERRI, Luiz Fernando (org.) .Ensino de história e educação. Olhares em convergência.Ponta Grossa: Editora UEPG

FERNANDES, Luiz Estevam / MORAIS, Marcus Vinicius. Renovação da História da América. In. KARNAL, Leandro (org.). História na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2007, pp.143-162

SCHMIDT, Maria Auxiliadora / GARCIA, Tânia Maria F.Braga. Trajetórias do ensino da historia da América no Brasil: uma tradição (re) inventada pelos manuais didáticos. In.VALLS, Rafael (Dir.). Os processos independentistas ibero-americanos nos manuais de História. Vol.III Brasil e Portugal. Madrid: Fundación Mapfre, 2007/OEI – Organização de Estados Ibero-americanos para a educação, a ciência e a cultura.

---

**2011**

SCHMIDT, Maria Auxiliadora / TAUSCHECK, Wagner. Narrativas históricas sobre América Latina: o que se ensina e se aprende na escola brasileira. In.MIRALLES, Pedro / MOLINA PUCHE, Sebastián/ FERNANDEZ, Antoni Santisteban (eds.). La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales. Murcia: Asociacion de Profesores Universitarios de Didáctica de las ciencias sociales, vol.1,2011.

---

**2013**

PADRÓS, Enrique Serra/ GASPAROTTO, Alessandra/ ASSUMPÇÃO, Marla. Ditaduras civis-militares do cone sul: experiências de trabalho e práticas para a sala de aula. SILVA, Adriana Fraga/ GASPAROTTO, Alessandra/ AL-ALAM, Caiuá Cardoso/ FERRER, Everton de Oliveira/ FRAGA, Hilda Jacqueline/ BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Ensino de História no cone sul. Patrimônio cultural, territórios e fronteiras. Jaguarão: Editora Evangraf, 2013.

---

**2014**

SCHMIDT, Maria Auxiliadora / URBAN, Ana Claudia. O ensino de Historia e a Ditadura Militar: o caso da Coletânea de Documentos de História da América para o 2º. Grau do governo do Estado de São Paulo. In.SCHMIDT, Maria Auxiliadora / ABUD, Katia (orgs.) 50 anos da Ditadura Militar. Capítulos sobre o ensino de História no Brasil. Curitiba: W & A Editores, 2014.

---

**2015**

SCHMIDT, Maria Auxiliadora / GARCIA, Tania Maria Figueiredo Braga. Los manuales escolares y la significación histórica de los jóvenes alumnos en América Latina. In.VALLS,Rafael/ PRATS, Joaquin/ MIRALLES, Pedro (eds.). Iberoamerica en las aulas. Que estudia y qué sabe el alumnado de educación secundaria. Lleida (ESP): Milenio, 2015.

---

Fuente: Elaboración propia.

Lo que se observa en los capítulos analizados es la misma preponderancia de los temas relacionados con la Historia de América como asignatura escolar y el análisis de los libros de texto. Cabe mencionar el conjunto de capítulos publicados en 1996, que forman parte de una colección organizada por los historiadores Zilda Marcia Gricoli Iokoi y Circe Bittencourt, ambos de la Universidad de São Paulo, debido a la repercusión que tiene el hecho de que en otras épocas no hubo capítulos similares o de

este estilo. A diferencia de los artículos publicados en diferentes revistas, en los capítulos analizados, la renovación temática que incluye estudios sobre las ideas de los jóvenes sobre América Latina no está presente de manera expresiva.

Tanto el conjunto de artículos como los capítulos de los libros presentan obras de algunas tesis y disertaciones defendidas en las primeras décadas del siglo XX (Tabla 3).

**Tabla 3. Tesis y disertaciones.**

| <b>TESIS DOCTORALES</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| <b>1997</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |  |
| DIAS, Maria de Fátima Sabino. A invenção da América na cultura escolar. Campinas (SP): Universidade de Campinas, Faculdade de Educação, 1997 (Tese de doutoramento).                                                                                                                                                    |  |
| <b>2011</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |  |
| ALVES, Thamar Kalil de Campos. Identidade(s) latino-americana(s) no ensino de História: um estudo em escolas de ensino médio de Belo Horizonte-Minas Gerais, Brasil. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011 (Tese de doutorado)                       |  |
| <b>2012</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |  |
| SANTIAGO, Leia Adriana da Silva. Ensino de História da América no Brasil e na Argentina (1995-2010): Um estudo comparativo sobre a ótica da política de integração regional e da identidade latino-americana. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012 (Tese de doutorado) |  |
| <b>2013</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |  |
| BARON, Wilian Carlos Ciprioni. Integração latino-americana e consciência histórica: a noção de pertencimento latino-americano de jovens brasileiros no ano de 2013. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013 (Tese de doutorado).                               |  |
| <b>DISERTACIONES</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |  |
| <b>2002</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |  |
| CRISTOFOLI, Maria Silvia. Intercâmbio cultural, ensino de História e identidade latino-americana: uma utopia possível? Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2002 (Dissertação de Mestrado).                                                                    |  |
| <b>2018</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |  |
| VIEIRA, Nathalia Fernandes. A construção de um currículo: a História da América para a 1ª. Série do 2º. Grau (1980-1983). Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, Programa de Pós-Graduação em História, 2018 (Dissertação de Mestrado).                                                                   |  |

Fuente: Elaboración propia.

Cabe señalar que, a pesar de la expansión de los programas de postgrado que se produjo en Brasil desde principios del siglo XXI y del aumento significativo de las tesis y disertaciones sobre la enseñanza de la historia, no hubo una expansión del enfoque de la investigación sobre la enseñanza de la historia de América en el país. La tesis fundacional de Dias (1997) no impulsó la realización de otros estudios más profundos, ya sea en forma de disertación o de tesis, sobre la constitución de la Historia de América como disciplina escolar en Brasil. Existe una preocupación relativa por los temas relacionados con la identidad latinoamericana y su receptividad

por parte de los jóvenes estudiantes. Sin embargo, no hay indicios de interés en relación con estudios que involucren problemas como la enseñanza de la historia de América en diferentes países latinoamericanos, particularmente, en relación con los aspectos comparativos del significado de este tema en los contextos actuales, teñidos de conflictos y divergencias en relación con la educación de los pueblos indígenas.

## **Conclusión**

Los supuestos de la historia de la historiografía indicados por Blanke (2006) permiten afirmar una historiografía de la enseñanza de la historia de América en Brasil, justificada por la constatación de un conjunto de investigaciones sobre temas relacionados con el equilibrio histórico de la historia de América como disciplina escolar, las funciones de contenido en la formación del pensamiento histórico de los jóvenes estudiantes y también la historia de las ideas que constituyeron este campo de investigación.

Desde el punto de vista de la función afirmativa de la historia de la historiografía, el estudio realizado sobre los bancos de tesis y disertaciones, y el portal de las publicaciones periódicas de Capes, fue indicativo de un conjunto de producciones sobre la enseñanza de la historia americana en Brasil, particularmente, a partir de principios del siglo XXI.

En cuanto a la función crítica de la historia de la historiografía, se puede observar que en Brasil existe la tradición de analizar el tema desde la perspectiva de los contenidos disciplinarios de la Historia de América y su significado en propuestas curriculares y manuales didácticos, considerando su importancia en la construcción de identidades.

También se observa que se han desarrollado algunos estudios e investigaciones que buscan comprender temas como el significado de los contenidos, los métodos, las condiciones de enseñanza-aprendizaje, la relación de los niños y jóvenes con el conocimiento histórico, la naturaleza de los contenidos, el proceso de enseñanza-aprendizaje y la definición de su significado para la formación del pensamiento histórico, y esto como condición para la construcción crítica y reflexiva del conocimiento de los fenómenos en su temporalidad y espacialidad.

Tales trabajos han indicado la importancia de que se desarrollen nuevos marcos teóricos, buscando superar el enfoque positivista de la Historia, que ha sido dominante como paradigma didáctico. Como afirma Aranguren (2002), el discurso historiográfico positivista ha llegado a ser predominante en las concepciones didácticas de la historia, provocando una ruptura en la relación entre teoría y práctica

y dando a esta última una preeminencia empírico-pragmática, hasta el punto de confundir la praxis científica con la experiencia inmediata. Esta situación se evidencia en la forma de una cierta “cultura histórica” que prevalece en los países latinoamericanos y que puede asociarse a una “visión lineal y desconflictiva del desarrollo social, sin referencias sociopolíticas contextualizadas que apunten a develar la densidad histórica de los procesos, limitando la posibilidad de acceder al pensamiento categorico” (Araguren, 2002, p. 136).

En esta perspectiva, la enseñanza de la historia de América no puede separarse de una discusión sobre el papel reproductivo de la escolarización en un continente marcado por la desigualdad económica, cultural y social de la población, así como de la necesidad de pensar en proyectos educativos y, en particular, en la enseñanza de la Historia, entendida como materia escolar, en y desde este contexto. Un aspecto importante de este contexto está relacionado con la perspectiva latinoamericana de la desigualdad social y educativa que se destaca en la investigación educativa. Correspondería a los investigadores elegir la tendencia a favorecer un compromiso con las mayorías que, en América Latina, tenga en cuenta también a los excluidos, los oprimidos, relegados a la pobreza y la marginación.

El presente trabajo, aunque basado en una investigación provisional, encontró que todavía existe un vacío en relación con la investigación relacionada con la enseñanza y el aprendizaje en la historia de América, que se centra en la exploración de las conexiones entre la figura del ciudadano, la colonialidad del ser y la colonialidad del conocimiento, lo que puede contribuir al desarrollo de la “comprensión de las raíces históricas que han formado sus sensibilidades y creencias” (Mignolo, 2009, p. 72). Para ello, la decolonialidad del ser y del saber tiene una importancia primordial.

## Referencias

- Aranguren, Carmen Rincón (2002). "Crise paradigmática en la enseñanza de la historia. Una visión desde América Latina". In. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. N.7. Mérida-Venezuela, p.129-142.
- Beired, J. L.: Gerab, K.: Resende, M.A.C. (1988). "Os problemas do ensino de história da América". In. *Perspectivas do ensino de história*. São Paulo, Anais, USP/FEUSP, p.210-228.
- Bittencourt, Circe (1996). "O percurso acidentado do ensino de História da América". In. Ikoji, Z.M.G./ Bittencourt, C. *Educação na América Latina*. São Paulo: Expressão e Cultura/EDUSP.
- Blanke, Horst Walter. (2006) "Para uma nova história da historiografia". In Malerba, Jurandir (Org.). *A história escrita*. Teoria e história da historiografia. São Paulo: Contexto.
- Brasil (1998). *História. 5ª. A 8ª. Séries*. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF.
- Mignolo, Walter D. (2009) Ciudadania, conocimiento y los límites de la humanidad. In.RÜSEN, Jörn/ KOZLAREK, Oliver (coords.). *Humanismo en la era de la globalización*. Desafíos e perspectivas. Buenos Aires: Biblos.
- Nadai, Elza. "O ensino de história na América Latina. Contrastes e confrontos". In. *Perspectivas do ensino de história*. São Paulo, Anais, USP/FEUSP, p.109-114.

## Bibliografía ampliada (fuentes)

- Alves, Thamar Kalil de Campos. (2011) "*Identidade(s) latino-americana(s) no ensino de História: um estudo em escolas de ensino médio de Belo Horizonte-Minas Gerais, Brasil*". Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011 (Tese de doutorado).
- Alves, Thamar Kalil/ Oliveira, Wellington.(2011). "O ensino de história da América Latina no Brasil: sobre currículos e programas". In. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 01 January 2011, Vol.3(6), p.283-

298.

- Andrade, Celeste Marica Pacheco de/ ARAS, Lina Maria Brandão de. "O ensino de história da América no 1º. E 2º. Graus" In. Ikoji, Zilda Márcia Gricoli/ Bittencourt, Circe Maria (orgs.) *Educação na América Latina*. São Paulo: Expressão e cultura/EDUSP.
- Baron, Wilian Carlos Ciprioni. (2013). *Integração latino-americana e consciência histórica: a noção de pertencimento latino-americano de jovens brasileiros no ano de 2013*. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013 (Tese de doutorado).
- Baron, William. "As ideias de América, América Latina, latino-americano e o Ensino da História". In. *Revista Em Tempo de Histórias*, n. 28, 2 fev. 2017.
- Bittencourt, Circe (2005). "Ensino de história da América: reflexões sobre problemas de identidades". In. *Revista Eletrônica da A nphlac* - número 4, 2005.
- Cerri, Luis Fernando / MOLAR, Jonathan de Oliveira. "Jovens diante da História: o nacional e o internacional na América Latina (2010)". In. *Revista Praxis Educativa* v.5, n.2, 2010, p.23-36.
- Cristofoli, Maria Silvia. (2002). *Intercâmbio cultural, ensino de História e identidade latino-americana: uma utopia possível?* Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2002 (Dissertação de Mestrado).
- Dias, Maria de Fátima Sabino. (1997). *A invenção da América na cultura escolar*. Campinas (SP): Universidade de Campinas, Faculdade de Educação, 1997 (Tese de doutoramento).
- Dias, Maria de Fátima Sabino. (1999). "A História da América na cultura escolar no Brasil: identidade e utopia". In. *PERSPECTIVA*. Florianópolis, v.17, n. Especial, p. 33 -47 jan./jun. 1999
- Duarte, Geni Rosa/ Gonzalez,Emílio.(2007) "Pensando a América Latina: música popular, política e ensino de história". In.Cerri, L.F.(org.) (2007) *Ensino de história e educação. Olhares em convergência*. Ponta Grossa: Editora

- UEPG, 1999, p.45-64
- Fernandes, Luiz Etevam/ Moraes, Marcus Vinicius. (2007). "Renovação da História da América". In: Karnal, Leandro (2007) *História na sala de aula: conceitos, práticas, propostas*. São Paulo: Contexto.
- Fernandes, Irene Rodrigues da Silva/ AMORIM, Laura Helena Baracuh/ GONÇALVES, Regina Célia. (1996). "História da América no 3º. Grau: reavaliação e propostas para o estudo universitário". In: Iokoi, Zilda Márcia Gricoli/ Bittencourt, Circe. *Educação na América Latina*. São Paulo: Expressão e Cultura/ EDUSP, 1006, p.203-218.
- Hollanda, Guy de. *Um quarto de século de Programas e Compêndios de História para o ensino secundário Brasileiro. 1931-1956*. Rio de Janeiro: INEP – Ministério da Educação, 1957.
- Oliveira, Susane Rodrigues. (2011). "As crônicas coloniais no ensino de História da América". In: *História & Ensino*, Londrina, v. 17, n. 2, p. 235-252, jul./dez. 2011.
- Paulino, Carla Viviane. (2017) "Os relatos de viagem do século XIX como fontes históricas para a prática do Ensino de História da América : algumas considerações teórico-metodológicas". In: *Fronteiras & Debates*, 01 October 2017, Vol.3(2), p.115-136.
- Padrós, Enrique Serra/ Gasparotto, Alessandra/ Assumpção, Marla. (2013). "Ditaduras civis-militares do cone sul: experiências de trabalho e práticas para a sala de aula". In: Silva, Adriana Fraga/ Gasparotto, Alessandra/ Al-Alam, Caiuá Cardoso/ Ferrer, Everton de Oliveira/ Fraga, Hilda Jacqueline/ Bergamaschi, Maria Aparecida. *Ensino de História no cone sul. Patrimônio cultural, territórios e fronteiras*. Jaguarão: Editora Evangraf, 2013.
- Pirola, Juliana & Dias, Maria de Fátima Sabino. (2011). "Ensino de História e consciência histórica latino-americana". In.: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 31, nº 62, p. 173-191 – 2011.
- Pirola, Juliana Da Conceição / Zamboni, Ernesta (2013). "A educação pública e o ensino de História da América Latina no Brasil e na Argentina". In. *Revista Praxis Educativa* - v. 8 n. 2 (2013)
- Santiago, Leia Adriana da Silva. *Ensino de História da América no Brasil e na Argentina (1995-2010): Um estudo comparativo sobre a ótica da política de integração regional e da identidade latino-americana*. (2012). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012 (Tese de doutorado).
- Santiago, Léia Adriana Da Silva/ Ranzi, Serlei (2013). As propostas do Setor Educacional do Mercosul para o ensino de História. In. *Revista Praxis Educativa* - v. 8 n. 2 (2013).
- Santiago, Léia Adriana; Pagés Blanch, Joan; Carvalho, Marco Antonio (2017). *América Latina: entre currículo, livros didáticos e professores na pesquisa no ensino de História*. In Revista Praxis Educativa, 2017, vol.12 (1), p.64-85.
- Schmidt, Maria Auxiliadora / GARCIA, Tânia Maria F.Braga. "Trajetórias do ensino da história da América no Brasil: uma tradição (re) inventada pelos manuais didáticos". In Valls, Rafael (Dir.). *Os processos independentistas ibero-americanos nos manuais de História*. Vol.III Brasil e Portugal. Madrid: Fundación Mapfre, 2007/OEI – Organização de Estados Ibero-americanos para a educação, a ciência e a cultura.
- Schmidt, Maria Auxiliadora/ Garcia, Tânia Maria Braga. (2005). "Ensino de História da América: Uma tradição (re) inventada". In *Revista Contextos, estudios de humanidades y Ciencias Sociales*, Santiago (Chile), n.14, p.23-30.
- Schmidt, Maria Auxiliadora / Tauscheck, Wagner. "Narrativas históricas sobre América Latina: o que se ensina e se aprende na escola brasileira". In Miralles, Pedro / Molina Puche, Sebastián/ Fernandez, Antoni Santisteban (eds.). *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*. Murcia: Asociacion de Profesores Universitarios de Didáctica de las ciencias sociales, vol.1,2011.
- Schmidt, Maria Auxiliadora / URBAN, Ana Claudia (2014) "O ensino de História e a Ditadura Militar: o caso da Coletânea de Documentos de

- História da América para o 2º. Grau do governo do Estado de São Paulo". In Schmidt, Maria Auxiliadora / ABUD, Katia (orgs.) *50 anos da Ditadura Militar. Capítulos sobre o ensino de História no Brasil*. Curitiba: W & A Editores, 2014.
- Schmidt, Maria Auxiliadora / Garcia, Tania Maria Figueiredo Braga. "Los manuales escolares y la significación histórica de los jóvenes alumnos en América Latina (2015)". In Valls, Rafael/ Prats, Joaquin/ Miralles, Pedro (eds.). *Iberoamerica en las aulas. Que estudia y qué sabe el alumnado de educación secundaria*. Lleida (ESP): Milenio, 2015.
- Silva Prado, Luiz Fernando. "A independência hispano-americana nos manuais escolares brasileiros". In *Historia Caribe*, 2010, Issue 17, p.111-130.
- Venera, Raquel Als/ Pirola, Juliana da Conceição. (2012). "Tensões curriculares e narrativas: o ensino de História da América Latina". In. *Tempo e Argumento*, 01 December 2012, Vol.4(2), p.128-151.
- Veríssimo, Marise Da Silveira. (2004) América Latina – Ensino e poder. In. DIAS, M.F.S. (org.) *História da América. Ensino, poder e identidade*. Florianópolis: Letras contemporâneas oficina editorial Ltda., 2004, p.101-120
- Vieira, Nathalia Fernandes (2017). "A construção de um currículo e suas ressonâncias: a proposta curricular de História da América para o 2º. Grau – 1ª. série (1975-1985)". In. *RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade* V. 03, ed. especial, dez., 2017, artigo nº 527, p.42-58.
- Vieira, Nathalia Fernandes. *A construção de um currículo: a História da América para a 1ª. Série do 2º. Grau (1980-1983) (2018)*. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, Programa de Pós-Graduação em História, 2018 (Dissertação de Mestrado)
- Villalta, Luiz Carlos. (1996). "O cotidiano das populações coloniais da América nos livros didáticos". In In.IOKOI, Zilda Márcia Gricoli/ Bittencourt, Circe Maria (orgs.). *Educação na América Latina*. São Paulo: Expressão e cultura/EDUSP, 1996

"Pacífico Sur", Acrílico sobre arpillera.  
**Hernán Alberto Godoy Rojas.**



---

“ (...) la capacidad de la ciudadanía para detectar algunos de estos patrones y su compromiso con la democracia se convierten en elementos necesarios para la estabilidad y la salud democrática.” (Delgado, 2020, p. 32).

---

**Emilio José Delgado Algarra**

Doctor con mención europea Cum Laude en Investigación en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias Sociales y profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Huelva. Autor de numerosas publicaciones y director de Jornadas y Simposios en colaboración con la Embajada de Japón en varios países, sus principales líneas de investigación se centran en la enseñanza de las Ciencias Sociales, enseñanza de la Historia, educación ciudadana, memoria e investigación acción. Es miembro del grupo de investigación DESYM, de la RED14 e investigador del proyecto I+D EPITEC (código EDU2015-67953-P). Además, es Director de Centro Académico y Cultural de Asia Oriental, centro aprobado por Consejo de Gobierno que se encuentra adscrito tanto al Servicio de Lenguas Modernas y Plurilingüismo como al Vicerrectorado de responsable en materia de Internacionalización de la UHU.

## **Historia y memoria en Latinoamérica: contribución de la escuela a la alfabetización democrática**

History and memory in Latin America: the school's contribution to democratic literacy

**Emilio José Delgado Algarra**

emilio.delgado@ddcc.uhu.es

*Recepción: 14 de noviembre de 2019*

*Aprobación: 5 de diciembre de 2019*

### **Resumen**

A lo largo del Siglo XX las dictaduras se han manifestado de diferentes formas en Latinoamérica. Las vías de acceso más comunes han sido el golpe de Estado y, en algunos casos, se ha producido un acceso previo al poder por vía constitucional y por elección democrática. Tras introducir los diferentes tipos de dictadura y diferenciar el autoritarismo del totalitarismo, se hace un breve repaso de éstas por países. Seguidamente, se presenta una clasificación de procesos que dieron paso a la democracia. Finalmente, se reflexiona sobre el papel de la escuela en la construcción de un compromiso democrático a través de la enseñanza de una Historia con memoria; concluyendo que la escuela, entendida como motor de cambio social y de compromiso con la democracia, tiene en la enseñanza de una Historia con memoria un aliado para contribuir a la alfabetización democrática de los estudiantes.

**Palabras clave:** Dictadura, historia, memoria, compromiso democrático, Latinoamérica, escuela.

## Abstract

Throughout the 20th century, dictatorships have manifested themselves in different ways in Latin America. The most common access routes have been coup attempt and, in some cases, there has been prior access to power by constitutional means and by democratic election. After introducing the different types of dictatorship and differentiating authoritarianism from totalitarianism, a brief review of these by countries is made. Next, a classification of processes that gave way to democracy is presented. Finally, a reflection on the role of the school in the construction of a democratic commitment through teaching of History with memory is considered; concluding that the school, understood as an engine of social change and commitment to democracy, the teaching of History with memory is an ally to contribute to the democratic literacy of students.

**Keywords:** Dictatorship, History, memory, democratic commitment, Latin America, school.

## Introducción: dictadura, autoritarismo y totalitarismo

Las dictaduras en Latinoamérica se han manifestado de diferentes formas desde las más tradicionales hasta las semidemocráticas. Sin embargo, antes de hacer un repaso a algunas de las dictaduras más representativas y recientes de América Latina debemos plantearnos las siguientes preguntas: ¿Qué es una dictadura y cuáles son los elementos definitorios de este sistema de gobierno? Una dictadura, en términos generales, es una forma de gobierno en la cual el poder se concentra en las manos de un dictador o en manos de pequeños grupos como junta de militares o partidos políticos hegemónicos (Rouquié, 1986; 1984), imposibilitando el pluralismo político y reprimiendo (o, en algunos casos, eliminando) cualquier oposición o movilización ciudadana que vaya contra los intereses del gobierno.

Así pues, dictadura se identifica con determinados individuos apegados al poder, a sistemas de gobierno o incluso a lapsos de tiempo (Valencia, 2014).

Si uno de los aspectos característicos de una democracia es, en mayor o menor medida, la separación de poderes y la elección de gobernantes por parte de la ciudadanía mediante elecciones competitivas; en dictadura, el poder tiende a centralizarse en una persona o en un pequeño grupo de personas mermando la posibilidad de que la ciudadanía pueda elegir entre diferentes opciones políticas (Valencia y Marín, 2016).

En el índice “Democracia-Dictadura”, por un lado, se tiene en cuenta si un país tiene elecciones continuas competitivas, y, por otro lado, puede considerar el papel de los derechos humanos, la libertad de prensa (sin control ni censura por parte de los poderes del Estado) y el estado de derecho. En un estado de derecho democrático, todas las personas, incluidos legisladores, están sujetos a la ley; por lo que toda acción social y estatal se sustenta en una serie de normas.

En otras palabras, en “Democracia”, las autoridades del Estado están también limitadas por un marco jurídico preestablecido que aceptan y al que se someten. En las “Dictaduras personales”, por ejemplo, el dictador puede plantear y llevar a la práctica acciones sin mediación de ninguna norma jurídica previa. Podemos destacar cinco tipos de gobiernos dictatoriales (Ezrow y Frantz, 2011):

1. Dictadura militar: las dictaduras militares son regímenes en los que el poder recae en mano de la Junta Militar, un grupo de oficiales que tiene el poder, determina quién dirigirá el país y ejerce una influencia determinante sobre la política. La dictadura militar fue muy popular a lo largo del siglo XX debido a los cambios políticos profundos que se dieron en América Latina, Oriente Medio y África. Las dictaduras militares suelen mantenerse por el uso de la fuerza posterior a un golpe de Estado.

2. Dictadura de partido único: en estos regímenes un partido domina la política y sólo él tiene acceso a cargos políticos y posee control sobre la política. Aunque otros partidos puedan competir en elecciones y escaños legislativos, el poder político lo ostenta un partido dominante que controla la selección de los funcionarios del partido y moviliza a la ciudadanía

para que vote y muestre su apoyo a los líderes del partido.

**3. Dictadura personalista:** en estos regímenes el poder está en una sólo persona. El dictador personalista puede ser miembro de fuerzas armadas o líder de un partido político; sin embargo, el poder del ejército y del partido ejercen o dependen, directamente, de la voluntad del dictador; de manera que el cuerpo de élite suele estar compuesto por amigos y familiares del dictador seleccionados a dedo.

**4. Dictadura monárquica:** en estos regímenes el poder es heredado por una persona de ascendencia real de acuerdo con la práctica o la constitución aceptada; ejerciendo el poder político. Las élites en las monarquías son, típicamente, miembros de la familia real, sin embargo, no se considera dictadura como tal si el monarca no ejerce poder político.

**5. Dictadura híbrida:** estos regímenes combinan cualidades de dictaduras personalistas, de partido único y militares. Cuando los regímenes comparten características de las tres formas de dictaduras, se les llama triple amenaza. Las formas más comunes de dictaduras híbridas son las personalistas y de partido único o las personalistas y militares.

Las dictaduras pueden ser autoritarias o totalitarias, entre otras cuestiones, en función de la ideología que la sustente o de la propaganda hacia la figura del líder, búsqueda de apoyo de masas o simple sometimiento de estas, la importancia que da a realizar cambios en la sociedad o de imponer el poder sobre la misma. Según la Real Academia Española, el autoritarismo se definiría como “un régimen o una organización política: Que ejerce el poder sin limitaciones”. Según Linz (2010), los sistemas autoritarios son regímenes políticos con un pluralismo limitado y sin una ideología elaborada que sustente el propio sistema; careciendo de movilización política intensa y presentando un líder o un grupo reducido que ejerce el poder sin límites claros.

Según este autor, el totalitarismo se refiere a los aspectos doctrinales que desarrollaron los regímenes políticos en el siglo pasado, en los que el Estado

concentra todos los poderes, únicamente, en un partido, controlando de un modo coactivo las relaciones sociales bajo una sola ideología que es la oficial. Siguiendo con el autor antes mencionado, a diferencia del autoritarismo, el totalitarismo implica un dominio político donde existe un partido único de masas, un caudillo carismático que controla el partido, una ideología oficial, un control de la economía, medios de comunicación y fuerzas armadas por parte del partido y un sistema policial que se encarga del control social.

En este tipo de regímenes es común el uso de campos de concentración destinados al aislamiento de los opositores y de los considerados enemigos del régimen, empleo sistemático del terror, apoyado en una policía secreta, para la eliminación de la disidencia. Mientras el autoritarismo se sirve de los mecanismos necesarios para evitar que los opositores y disidentes puedan expresar su postura en público, el totalitarismo va más allá en el sentido de que busca acabar con las ideas disidentes a través del adoctrinamiento; convirtiendo la política estatal en un medio de control de la acción y del pensamiento de la ciudadanía en economía, cultura, familia y/o religión.

Centrándonos en la dictadura moderna, el dictador puede acceder al poder de diferentes formas. Una vía de acceso puede ser por golpe de Estado, mediante una coalición cívico-militar o por la acción de las fuerzas armadas. En este caso, la dictadura se mantendría gracias al poder del aparato militar. Otras vías de acceso pueden ser votación popular, designación por partido único o jerarquía dominante, o herencia por fallecimiento de quien ostentaba el poder. En este caso, en la línea de los totalitarismos, la dictadura tiende a legitimarse mediante la ideología del partido o movimiento, y a través de la fuerza y de un sistema, intensamente, jerarquizado.

## **Siglo XX: dictaduras en Latinoamérica**

Los diferentes países de Latinoamérica y España han conocido de cerca las consecuencias de la dictadura, especialmente, en el siglo XX. Las vías de acceso más comunes han sido el golpe de Estado y, en

algunos casos, se ha producido un acceso previo al poder por vía constitucional y por elección democrática (Valencia y Marín, 2016).

En el caso de la República Dominicana, tras un golpe militar, Trujillo entró al poder y lo ejerció de manera tiránica violando de manera sistemática los derechos humanos, reprimiendo a la oposición, encarcelando y torturando a disidentes, acabando con las libertades individuales y alimentando el culto a su figura.

En Honduras, aunque Tiburcio accedió al poder de manera constitucional, desde el año 1936, se aferró a él a través de un régimen dictatorial donde se reforzaron las fuerzas armadas, se acabó por la fuerza con las revueltas del campesinado, se ilegalizó el Partido Comunista y se fortalecieron las fuerzas armadas, legitimando la dictadura en la presunta incapacidad del país para funcionar libremente.

En Nicaragua, de manera sucesiva, Anastasio y sus hijos Luis y Anastasio se hicieron con el poder del país y lo mantuvieron de forma autoritaria.

Dentro de Venezuela, el gobierno del socialdemócrata Rómulo Gallegos fue derrocado por el golpe de Estado que capitaneó Marcos Pérez. Tras una serie de incidentes, accedió al poder y reprimió a los opositores. Durante su gobierno, la policía (Seguridad Nacional) era temida por la ciudadanía, llegando a ser acusada de numerosas torturas y, en ocasiones, asesinatos.

En cuanto a Colombia, el militar Rojas encabezó un golpe de Estado en 1953 que le llevó a hacerse con el poder. Durante el periodo de su mandato, pese a que se realizaron obras públicas de gran importancia, se produjo un aumento de la corrupción, disturbios, represión y cierre de periódicos.

En relación con Guatemala, a través de golpe de Estado, Castillo Armas accedió a la presidencia del país. En la línea de otras dictaduras, más allá de anular las reformas del gobierno anterior, prohibió los partidos y sindicatos.

En el caso de Paraguay, Stroessner derrocó a Federico Chávez a través de un golpe de Estado y, tras unas elecciones en las que era el único candidato, accedió a la presidencia. Durante sus 35 años de gobierno, eliminó la oposición política, la libertad de prensa y ejerció una dura represión.

En cuanto a Cuba, aunque en 1940 había accedido al poder por vía democrática, cuando se presentó a las elecciones de 1952, frente a unas encuestas que no le daban la primera posición, valiéndose de su liderazgo en las Fuerzas Armadas, dio un golpe de Estado tras el cual ilegalizó las otras formaciones políticas. Con el triunfo de la Revolución Cubana de Fidel Castro, Batista fue derrocado el 1959. Fidel Castro ha sido líder del país hasta que su hermano, Raúl, le sucedió en el cargo. En la actualidad, Cuba es el único país de Latinoamérica sin democracia.

En Brasil, el golpe militar de 1964 contó con el apoyo de la sociedad brasileña debido al temor que existía frente a la deriva procomunista del presidente Goulart. Los golpistas se presentaron como protectores del país y en 1967 promulgaron una constitución buscando cierta legitimización democrática; sin embargo, en la práctica, se produjo una represión de aquellas personas que eran consideradas disidentes.

En Perú, los militares Velasco y Morales fueron sucesivos jefes del Gobierno Revolucionario de la Fuerza Armada (1968-1980). Debido a la crisis económica, huelgas y movimientos de estudiantes, finalmente, se convocaron elecciones democráticas en 1980.

En el caso de Bolivia, tras encabezar un golpe de Estado contra el poder del general Torres, Banzer asumió la presidencia del país. La dictadura instaurada durante el periodo que va de 1971 a 1978 fue férrea e incluyó la ilegalización de partidos políticos y sindicatos, la desaparición de presos políticos y la tortura. Aunque fue derrocado en 1978, en 1997 volvió a acceder al poder a través de unas elecciones democráticas y por vía constitucional. Renunció a la presidencia en 2001 debido a una enfermedad terminal.

Con relación a Ecuador, en 1972, las Fuerzas Armadas de Educador dieron un golpe de Estado y Rodríguez Lara, como oficial más antiguo, asumió el poder hasta que le sucedió el Consejo Supremo de Gobierno. Este Consejo asumió dichas funciones hasta la vuelta de la democracia en 1979.

En Chile, tras encabezar en 1973 el golpe militar contra Salvador Allende, por aquel entonces presidente, Augusto Pinochet asumió la Presidencia de la Junta Militar de Gobierno y de la República de Chile. Durante su mandato, se produjeron desapariciones, ejecuciones y violaciones de los derechos humanos que fueron condenados por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1977. Con la limitación a 8 años del mandato presidencial que planteaba la Constitución aprobada en 1980, en 1988, se celebró un plebiscito donde se decidiría si Pinochet podía ser elegido presidente. Con la victoria del “no”, se abrió un proceso de transición democrática que llevó finalmente a que, en 1990, Patricio Aylwin accediese a la presidencia de Chile.

En Uruguay, tras un golpe de Estado, la presidencia del país estuvo sucedida por tres militares (Bordaberry, Demicheli, Méndez y Álvarez). En ese periodo, al igual que otras dictaduras, se prohibieron partidos políticos y se ilegalizaron sindicatos y medios de prensa. Además, se encarcelaron, eliminaron y persiguieron a todos aquellos que se opusiesen al régimen.

En Argentina, la sublevación militar de 1976 concluyó con el derrocamiento de la presidenta María Estela de Perón, quien había ocupado el cargo tras el fallecimiento de su marido Juan Domingo Perón. El presidente, con funciones legislativas y ejecutivas, era elegido en juntas militares formadas por tres militares.

En cuanto a Panamá, la dictadura de Noriega desembocó en una profunda crisis política, económica y social. Finalmente, fue detenido y condenado.

**Tabla 1. Dictaduras del Siglo XX en Latinoamérica y España.**

| País        | Dictador                                                                                                        | Periodo                                                                            |
|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|
| Rep. Domin. | Rafael Leónidas Trujillo                                                                                        | 1930-1938, 1942-1952 (1939-1961)                                                   |
| Honduras    | Tiburcio Carias Andino                                                                                          | 1933-1948                                                                          |
| Nicaragua   | Anastasio Somoza<br>Familia Somoza                                                                              | 1937-1947, 1950-1956<br>1937-1947 Y 1950-1956; 1965-1963;<br>1967-1972 y 1974-1979 |
| España      | Francisco Franco                                                                                                | 1939-1975                                                                          |
| Venezuela   | Marcos Pérez Jiménez                                                                                            | 1952-1958                                                                          |
| Colombia    | Gustavo Rojas                                                                                                   | 1953-1957                                                                          |
| Guatemala   | Carlos Castillo Armas                                                                                           | 1954-1957                                                                          |
| Paraguay    | Alfredo Stroessner                                                                                              | 1954-1989                                                                          |
| Haití       | François Duvalier                                                                                               | 1957-1971                                                                          |
| Cuba        | Fulgencio Batista                                                                                               | 1952-1959                                                                          |
| Brasil      | Humberto Branco / Artur Da Costa e Silva / Emílio Garrastazu Médici / Ernesto Geisel / Joao Baptista Figueiredo | 1964-1967 / 1967-1969 / 1969-1974 / 1974-1979 / 1979-1985                          |

|           |                                                                                |                                          |
|-----------|--------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|
| Perú      | Juan Velasco Alvarado / Francisco Morales                                      | 1968-1975 / 1975-1980                    |
| Bolivia   | Hugo Banzer                                                                    | 1971-1978, 1997-2001                     |
| Ecuador   | Guillermo Rodríguez Lara                                                       | 1972-1976                                |
| Chile     | Augusto Pinochet                                                               | 1973-1990                                |
| Uruguay   | Aparicio Méndez                                                                | 1976-1981                                |
|           | Juan María Bordaberry / Alberto Demicheli / Aparicio Méndez / Gregorio Álvarez | 1973-1985                                |
| Argentina | Rafael Videla / Roberto Viola / Leopoldo Galtieri / Reynaldo Bignone           | 1976-1981 / 1981 / 1981-1982 / 1982-1983 |
| Panamá    | Manuel Antonio Noriega                                                         | 1983-1989                                |

Fuente: Elaboración propia.

Todas estas dictaduras han quedado atrás (Tabla 1) y han dado paso a la democracia, a excepción del caso de Cuba. Por su parte, en relación con el paso de la dictadura a democracia, Schmitter y Karl (1994) distinguen cuatro modelos de transición (Ta-

bla 2): por revolución como en Nicaragua; por imposición, como en Brasil, Ecuador, Paraguay, El Salvador y Guatemala; por pacto como en Venezuela, Uruguay, Chile, Colombia; y por reforma.

**Tabla 2. Modelos de transición a la democracia en Latinoamérica.**

|            | Dominada por las élites | Dominada por las masas |
|------------|-------------------------|------------------------|
| Coercitiva | Por imposición          | Por revolución         |
| Negociada  | Por pacto               | Por reforma            |

Fuente: Elaboración propia con base en Schmitter y Karl, 1994.

Pese a la expansión de las democracias en Latinoamérica, existe cierta preocupación por la estabilidad de dichos sistemas dada la cercanía de los regímenes dictatoriales de algunos de los países. El modelo más utilizado ha sido el modelo de transacción, es decir, un modelo en el que, en mayor o menor grado, ha existido un pacto o consenso entre las élites autoritarias y las fuerzas democráticas (Titei, 2014). Sin embargo, pese a los esfuerzos de la mayoría de las sociedades latinoamericanas en las últimas décadas por fomentar la democratización, el autoritarismo y el totalitarismo, siguen representando una amenaza para algunas de estas naciones (Notimérica, 2019).

## Compromiso democrático y aprendizaje de una Historia con memoria

La memoria supone una vivencia del tiempo a través de la experiencia. En este sentido, además de recibir una herencia, se deben tomar decisiones en cuanto a con qué aspectos de esa herencia quedarnos para comprender el presente e impulsar el futuro. Como afirma Bárcena:

somos memoria, y la realidad se conforma desde ella, y por eso es importante la pregunta por la relación entre el tiempo de la memoria y el tiempo de la educación, que es el tiempo de una vida que se impulsa hacia adelante (2011, p. 122).

En otras palabras, los hechos y los significados para los supervivientes forman parte indivisible de una memoria que se enfrenta a “proyectos de olvido” (p. 122), mientras que, en caso de no existir supervivientes de episodios traumáticos del pasado, nos encontramos con lo que Reyes Mate (2011) define como posmemoria.

Como indica Hobsbawn, “(...) la mayor parte de la acción consciente de los seres humanos que se basa en el aprendizaje, la memoria y la experiencia constituye un inmenso mecanismo que sirve para afrontar constantemente el pasado, el presente y el futuro (...)” (1998, p. 53). Sin embargo, pese a los beneficios potenciales de enseñar una Historia con memoria, es importante el estudio de las controversias actuales e históricas para el compromiso democrático. Hay que tener en cuenta que la diversidad de factores que han construido las diferentes memorias colectivas ha dificultado la construcción de una memoria histórica común.

Además, la ciudadanía ha adoptado una visión dispar respecto a la pertinencia o no pertinencia de su conmemoración en el presente; existiendo un debate social donde chocan dos posturas contrapuestas. Ante una amnesia en la memoria, lo que unos llaman “reconciliación” otros lo llaman “olvido” (Valls, 2007), mientras que, ante una memoria traída al presente, lo que unos llaman “apertura de viejas heridas” otros lo llaman “reparación”. Sin embargo, Antoni Santisteban, en su propuesta de estructura conceptual del tiempo histórico, incluyó la memoria y el recuerdo como parte del pasado dentro del bloque “la temporalidad humana” (2007, p. 23). Apoyándonos en dicha propuesta, optar por la “reconciliación” que defienden los sectores conservadores implica la construcción de una conceptualización del tiempo histórico incompleta, que puede desembocar en una tendencia a la descripción sin interpretación del presente, por encima de cualquier otra acción relacionada con el pasado y el futuro.

La visión crítica y la acción en supuestos prácticos de aula requieren volver a sucesos históricos similares; es decir, debemos conocer las reglas implicadas en situaciones conflictivas pertenecientes a la me-

moria histórica de cara a realizar trabajos grupales destinados a buscar solución a conflictos del mundo actual que se propongan en el aula. Sin embargo, es necesario advertir que existen una serie de factores que limitan el uso funcional de la memoria en la escuela: la falta de experiencia de profesores noveles, las concepciones docentes o el miedo a la reacción de la comunidad educativa (Hess, 2002; 2008).

Factores como la búsqueda del consenso en debates moralistas ya predecibles de antemano, el escaso interés casi generalizado que el alumnado tiene por el pasado y la falta de tradición de acudir a la memoria en la enseñanza de la Historia, son cuestiones que, como veremos a continuación, generan dificultades a la hora de desarrollar un currículum de Historia donde tenga cabida la memoria.

- ◆ En primer lugar, como afirma Carlos López, cuando hablamos de pensar la ciudadanía como un problema educativo relevante “no se trata de perder el tiempo con un argumentario de tópicos corporativos, sino de reflexionar sobre las armaduras éticas y políticas con las que una ciudadanía crítica debe dotarse” (2008, p. 41); afirmando que en algunos textos escolares se hace uso de enfoques moralistas ante la temática del Holocausto o se consideran los derechos humanos como algo consolidado y dependiente de enfoques humanitarios.
- ◆ En segundo lugar, en las culturas escolares predomina un presentismo desde una mirada bipolar (el reformismo socioliberal y el contrarreformismo conservador) que, como afirma Carlos López (2008), se logra a raíz de la legitimidad conseguida por la combinación del cientifismo pedagógico, el consenso político y la ocultación de la discordancia clasista entre escuela pública, concertada y privada.
- ◆ En tercer lugar, no hay tradición ni en España ni en muchos países de nuestro entorno de recurrir a la memoria individual en el contexto educativo. Como afirma Pagés (2008), existe un cierto temor casi generalizado sobre el tratamiento que hay que dar a la memoria histórica en la enseñanza y las relaciones que deben establecerse entre enseñanza de la Historia y enseñanza de la memoria histórica, especialmente, cuando ésta se refiere a hechos traumáticos del pasado.

Son muchas las preguntas que pueden surgir al referirnos a la memoria ¿Por qué hacer un uso didáctico de la memoria en la escuela?, ¿Qué potencialidades supone la rememoración de la memoria histórica en la educación ciudadana dentro de la enseñanza de la Historia? ¿Es siempre justo el consenso? ¿Hay que huir del conflicto? ¿Hay que huir de los temas controvertidos? ¿Hay que recordar o, por el contrario, hay que olvidar? ¿A quién beneficia y a quién perjudica el olvido?, etc. Las respuestas a estas cuestiones no son triviales y, aunque en ocasiones se encuentren mediatizadas acríticamente por la mitificación de posiciones sesgadas ideológicamente, es necesario un posicionamiento individual flexible donde se eviten tópicos asociados a estos sesgos.

## Conclusión

Hasta bien entrado el siglo XX, a excepción de Costa Rica, los países latinoamericanos han sufrido la acción de dictaduras que, en muchos casos, se apoyaba en la represión de la disidencia, incluyendo la tortura, el asesinato y/o la desaparición de civiles y opositores políticos; vulnerando los derechos humanos y generando fracturas sociales que se encuentran en procesos de cicatrización. Aunque las dictaduras han quedado atrás y la democracia se ha consolidado en Latinoamérica (a excepción de Cuba), existen voces preocupadas por la estabilidad del sistema democrático de algunos países dada la cercanía de sus respectivos regímenes dictatoriales. Como hemos visto a lo largo del artículo, los dictadores pueden llegar al poder mediante golpe de Estado o siendo elegidos en votaciones populares, designados por un partido único o jerarquía dominante, o heredando el poder de un pariente fallecido.

Es importante comprender nuestra historia más reciente, detectar los diferentes tipos de dictaduras y analizar cuáles han sido las vías de acceso al poder. También es importante analizar el contenido de muchos de los discursos destinados al control de la población por vía de la segregación social, el terror o el adoctrinamiento distinguiendo entre regímenes autoritarios y totalitarios. Esta capacidad crítica y de

análisis tiene un rol fundamental para la estabilidad y la salud de la democracia. Dicha capacidad debe ser considerada como parte de una alfabetización democrática de la ciudadanía que nos permita detectar discursos mediáticos o de odio dirigidos a influir en la población por vías poco éticas como el terror o la manipulación (discursiva y mediática) para legitimar determinadas posiciones políticas. En otras palabras, la capacidad crítica frente a discursos políticos y noticias de prensa desde la óptica de diversas líneas editoriales, conectando pasado, presente y futuro, resulta esencial para asegurar el compromiso de la ciudadanía con la defensa de la democracia.

El olvido del pasado es un aliado de las dictaduras puesto que las vías de acceso y mantenimiento del poder, a grandes rasgos, sigue unos patrones muy similares. Así pues, la capacidad de la ciudadanía para detectar algunos de estos patrones y su compromiso con la democracia se convierten en elementos necesarios para la estabilidad y la salud democrática. Por su parte, la escuela, entendida como motor de cambio social y de compromiso con la democracia, tiene en la enseñanza de una Historia con memoria un aliado para contribuir a la alfabetización democrática de los estudiantes.

El profesorado, por su parte, debe tener formación específica para trabajar con temáticas controversiales porque, en la línea de lo que afirman autores como Simonneaux (2007) o López (2011), los docentes que no están capacitados para trabajar con temáticas controversiales, tenderán a evitarlos en sus clases; ya que, en esos casos, la controversia y la incertidumbre que les rodea les causan molestias y les hacen sentir inseguros.

## Referencias

- Bárcena, F. (2011). Pedagogía de la memoria y transmisión del mundo. Notas para una reflexión. *Con-Ciencia Social*, (p.109-118).
- Ezrow, N. M. & Frantz, E. (2011). *Dictators and dictatorships: understanding authoritarian regimes and their leaders*. New York, NY: Continuum.

- Hess, D. (2002). "Teaching controversial public issues discussions: Learning from skilled teachers". *Theory and Research in Social Education*, 30, (1), (p.10-41).
- Hess, D. (2008). "Controversial issues and democratic discourse". In L. S. Levstik & C. A. Tyson (Eds.). *Handbook of Research in Social Studies Education*. New York: Taylor and Francis.
- Hobsbawm, E. (1998). *Sobre la Historia*. Barcelona: Crítica.
- Jáuregui, G. (1997). "Transiciones políticas y consolidación democrática en América Latina". *Revista Facultad de Derecho y Ciencias Políticas*, 98, (p.13-33)
- Linz, J. (2010): *Regímenes totalitarios y autoritarios* (vol. 3). Madrid. Centro de Estudios Constitucionales.
- López, C. (2008). "Crítica del entramado ético político en la ciudadanía democrática". *Con-Ciencia Social*, 12, (p.41-62).
- López Facal, R. (2011). "Aprender de los conflictos". *Iber*, 69, (p.5-7).
- Notimérica (2019). "La larga lista de dictadores iberoamericanos de los últimos 50 años". Recuperado de [www.bit.ly/379goWW](http://www.bit.ly/379goWW)
- Pagés, J. (2008). "El lugar de la memoria en la enseñanza de la Historia". *Iber*, 55, (p.43 – 53).
- Rouquié, A. (1984). *El estado militar en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Emece.
- Rouquié, A. (1986). "Dictadores, militares y legitimidad en América Latina Dictadores y dictaduras". En J. L. Martín del Campo, (Ed.), *Seminario Regional sobre Dictaduras y Dictadores en América Latina* (primera ed., p. 239). México, México: Siglo XXI.
- Simonneaux, L. (2007). "Argumentation in socio-scientific contexts". In S. Erduran and M. P. Jiménez Aleixandre (eds.). *Argumentation in science education: Perspectives from classroom-based research*. United Kingdom: Springer.
- Titei, A. (2014). "La espada de Damocles. Autoritarismo, totalitarismo y terrorismo de Estado en Latinoamérica". *Colindancias: Revista de la Red de Hispanistas de Europa Central*, 5, (p.143-157)
- Valencia Grajales, J. F. (2014). "Gustavo Rojas Pinilla: dictadura o presidencia: la hegemonía conservadora en contravía de la lucha popular". *El Ágora USB*, 14(2), (p.537-550).
- Valencia-Granjales, J. F. & Marín-Galeano, M. S. (2016). *Elementos que describen una dictadura en América Latina*. Kavilando, 8 (1), (p.43-56).
- Valls, R. (2007). "La Guerra Civil Española y la dictadura franquista: Las dificultades del tratamiento escolar de un tema potencialmente conflictivo". *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, (p.61-73).

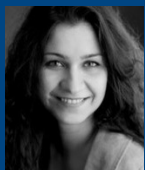


"Conexiones", Acrílico sobre tela.  
**Hernán Alberto Godoy Rojas.**

---

“Es así como se presenta una imagen de los pueblos indígenas revestidos de inmovilismo. Los europeos, en cambio, se enseñan fuertes y superiores. Hace mucha falta un debate potente, con miras a un cambio del imaginario colonial y eurocéntrico que aún persiste en los libros de texto.” (Durna, 2020, p. 44).

---

**Feride Durna**

Maestra de Educación Secundaria y Licenciada en Filosofía, Historia y Lengua Alemana por la Universidad de Heidelberg en Alemania. Habla español, catalán, francés, inglés, alemán y turco. Se ha dedicado a la docencia y coordinación de instituciones educativas. Actualmente es investigadora en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, las Lenguas, las Artes y las Humanidades en la Universidad de Barcelona (España).

## La imagen fragmentada y estática de América Latina en los libros de texto de Historia en Alemania: análisis sobre un *corpus* reciente

The fragmented and static image of Latin America in the History textbooks in Germany: analysis of a recent corpus

**Feride Durna**

fedurna@gmail.com

*Recepción: 14 de noviembre de 2019*

*Aprobación: 5 de diciembre de 2019*

### Resumen

Muchos estudiantes que viven en Alemania tienen un gran vacío de conocimientos generales sobre la historia en América Latina. El énfasis en las clases de historia sigue siendo más nacional que inter o transnacional. A pesar de que vivimos en un mundo globalizado, la historia nacional y la historiografía tienen más peso.

Los contextos a través de los cuales los estudiantes han obtenido conocimientos sobre América Latina constituyen un interesante objeto de investigación, ante la presunción de que la mayoría provienen de manifestaciones culturales estereotipadas y asentadas en prejuicios.

Algunas investigaciones avalan la idea de que durante algunas épocas los libros de texto no han sido idóneos en la transmisión de la Historia como disciplina de aprendizaje, especialmente, después de la Segunda Guerra Mundial. A raíz de esto muchos historiadores y educadores comprendieron la urgencia de la revisión de los libros de texto para evitar la construcción de discursos que potencien la existencia de enemigos y otros modelos revestidos de prejuicios que pueden permear al sistema educativo y a la escuela.

En esta aportación se explorará las visiones conflictivas sobre América Latina con referencias a libros de texto de Alemania para descubrir cuáles son los aprendizajes esperados al respecto en un estudiante alemán del 7º hasta el 10º curso de la secundaria (*Realschule*). El análisis estará centrado en mostrar si todavía perduran imágenes o contenidos de una historia que conocemos como “narrativas maestras”. Narraciones en los libros de texto de historia sobre las víctimas, los héroes, los enemigos, aliados, donde la historia se utiliza como instrumento para construir una historia sobre el Estado Nación.

**Palabras clave:** Historia e historiografía de América Latina, libros de texto, narrativas nacionales, didáctica de la historia.

## Abstract

Many students living in Germany have a huge gap of knowledge about the History in general in Latin America. The emphasis in History classes is still more national than international even transnational. However, even if we live in a globalized world, in educational context the national history and historiography has more weight.

Regardless, it is interesting how and where students get their knowledge about Latin America, which are mostly full of stereotypes and prejudices.

Textbooks have been often misused in History, especially after the Second World War and many historians and educators understood the urgency of Textbook revisions to avoid the construction of enemies and prejudices that we get from school and education.

This contribution will explore those conflictive visions about Latin America with references to textbooks from Germany to discover what History do young German students learn from the 7<sup>th</sup> till 10<sup>th</sup> grade in secondary school (*Realschule*) and show if there are still to find images or content, of a story

that we know as “Master narratives”. Narratives in history textbooks about the victims, heroes, enemies, alliances, where History is used as an instrument to construct a history about Nation-State.

**Keywords:** History and Historiography of Latin-America, textbooks, national narratives, Didactic of History.

## Introducción

Los integrantes del Verband der Historiker und Historikerinnen Deutschlands (VHD), una asociación alemana de historiadores, firmaron el 27 de septiembre 2018 una resolución para combatir las tendencias políticas y situaciones extremas, tanto en Europa como fuera de ella (*VHD Resolution of the Association of German Historians*, 2018). El documento destaca que la historiografía, entendida como disciplina escolar, tiene el deber de analizar los eventos históricos y su desarrollo para poder comprender la complejidad de las causalidades y de las consecuencias que derivan de ellos. En la resolución los historiadores confirman que sienten el deber de advertir y prevenir los ataques contra las instituciones democráticas de todo el mundo.<sup>1</sup>

En marzo de 2019 la autora de esta aportación participó en una sesión de discusión, llevada a cabo en la Universidad de Colonia, que reunió a los integrantes del equipo de trabajo teórico de la Conferencia de Didáctica de la Historia del contexto germano (*Geschichtsdidaktik theoretisch Arbeitskreis der Konferenz für Geschichtsdidaktik e.V.*), que promueve la reflexión científica en torno a la propia disciplina. En aquella ocasión, la discusión estuvo centrada en problemas actuales, como el neonacionalismo, y se debatieron las consecuencias de la resolución de VHD antes mencionada.

Van Norden (2019) realizó una interesante aportación sobre si la historia científica y la historia educacional deberían crear o destruir inseguridades en los estudiantes. Según su impresión, estos interrogantes

<sup>1</sup> Los cinco puntos importantes de la resolución: “For parliamentary democracy and a pluralistic culture of debate, against populism”, “For unified European action, against nationalist unilateralism”, “For humanity and the rule of law, against the slander of migrants” y “For critical engagement with the past, against the political misuse of history”.

surgen en los tiempos de crisis actual, y añade que las tendencias de las personas en tiempos de crisis, como patrón general, tienden hacia lo tradicional en cuanto desean estabilidad continua a nivel individual, social y estatal.

El problema surge cuando la *Geschichtskultur*<sup>2</sup> sigue a estas llamadas y crea narrativas populares elevadas a la categoría de históricas, como por ejemplo la de “Camino de Santiago”<sup>3</sup>. Según él, la narración conecta el pasado y el presente. El historiador en este sentido deviene un “artista”, porque crea imágenes artificiales a sus destinatarios y es responsable por su “creación”. Artificial, porque no se basan en una experiencia ontológica, sino en una construcción del narrador. Narrador e historiador se funden; su artífice, por tanto, debe tomar una doble responsabilidad social sobre su propia producción. Sobre sí mismo carga un compromiso, a la vez que historiográfico y literario, dualidad que merece el cuestionamiento de la ciudadanía sobre por qué se narra así y no de otra manera. Van Norden enfatiza que la *Geschichtskultur*<sup>4</sup> permite a una sociedad democrática diversos pensamientos y contra-narraciones, porque le acerca a una narración pluralista desde la cual pueden obtener diferentes versiones sobre el mismo hecho histórico. Las “contranarraciones” sirven para comprobar y comprender las perspectivas subyacentes en el trabajo del historiador que puedan derivar en imágenes erróneas, mitificadas, estereotipadas, entre otros sesgos.

No obstante, los Estados Naciones autoritarios o totalitarios no permiten estas contranarraciones. Como consecuencia de esto, solamente existe una narración que se impone a la ciudadanía como una verdad absoluta sin contrapeso. Es en el proceso de construcción de aquellas hegemonías nacionales donde encontramos estas narrativas unívocas, también llamadas *Master narratives* (Ferro, 1981).

Los actuales planes curriculares en torno a la enseñanza de la Historia todavía adolecen de estas narrativas, creadas con la intención primigenia de crear identidades, transmitir valores patrióticos, mitos y leyendas, y raras veces se puede identificar quién ha sido el narrador, o cómo estas narrativas encuentran su camino hasta a los libros de texto (Grever y van der Vlies, 2017; Bernhard, Grindel, Hinz y Kühberger, 2019; Gómez y Miralles, 2014). Los libros de texto son para muchos profesores fuente de su narración propia durante la clase y, escasamente, se cuestiona su contenido. Muy pocas veces los libros trabajan con contranarraciones, por lo que se crea en los estudiantes una imagen de verdad invariable sobre hechos absolutos que desequilibra la balanza de la objetividad del discurso histórico, que debiese buscar un punto de equilibrio entre la historia oficial y la que se refleja en la cultura popular.

La relación directa entre historia, historiografía, libros de texto y Estado Nación (Wendt, 2010; Stöber, 2010) tal vez nos responda la cuestión que se plantea durante este debate, ¿Cómo pueden entrar ciertas narrativas en un discurso de libros de texto? Y, en este contexto, ¿por qué perduran los errores o los estereotipos?

A lo largo del artículo presentamos el ejemplo de América Latina, exponiendo su presencia en los libros de textos alemanes, que queda relegada a la memoria del siglo XV, en relación con Colón y el proceso de conquista del llamado nuevo mundo. Así, las informaciones y contenidos obtenidos de los libros de texto aparecen fragmentados, sin estructura lógica, temporalmente seccionados o arbitrariamente distanciados, y en los que apenas se tematiza la situación histórica contemporánea de los países latinoamericanos. La imagen que queda es la de un continente descubierto, conquistado por los europeos portugueses y españoles. Existe un absoluto vacío respecto de otros países europeos que alguna responsabilidad tuvo en los procesos de conquista, sea esta directa o indirecta.

2 Traducido: la cultura histórica.

3 El Camino de Santiago fue una política narrativa durante el régimen dictatorial de Franco y después de la Guerra Civil, en el trasfondo para establecer y consolidar el nacional catolicismo en España. Especialmente, ganó mucha popularidad para los peregrinos en 1948 el “Great Youth Pilgrimage” de 80.000 jóvenes peregrinaron hasta Santiago de Compostela y hasta la actualidad toman muchos peregrinos europeos este camino, con la idea de que este camino tuviera más de mil años. (Kissling, 2003; Elzo, 1999; Montero, 1986; Van Norden, 2019).

4 Trad: la cultura histórica.

A través de la presentación de imágenes desconectadas, temporal y espacialmente, el contenido parece escogido al azar, puntual y fragmentado. No es posible visualizar un panorama comprensivo global, aun menos crítico, sobre las causas y efectos de la llegada de los europeos a América. Los textos carecen de una visión diacrónica que genera una desconexión con las consecuencias estructurales de la historia en la política, la educación, las sociedades, las culturas, las etnias y las lenguas que se proyectan hasta la actualidad. Al final, la imagen que se transmite al estudiante es la de un territorio conquistado y homogeneizado, sin proponerle puentes históricos para entender aquella transición impuesta a las sociedades precolombinas.

En las páginas siguientes nos aproximaremos a la historia tratada sobre América Latina en los libros de texto del año 2016-2018 del Estado Federal de Baviera de Alemania. Indagaremos en los contenidos explícitos que transmiten la generación de una percepción del pueblo de América Latina, poniendo especial atención en la presencia de los mitos y estereotipos que crean la imagen del “Otro” latinoamericano, entendido como sujeto histórico.

Este artículo se divide en tres partes. En la primera se esbozarán brevemente los estudios sobre la Historia de América Latina en los libros de texto. En la segunda, se presentan los temas relacionados con la Historia de América Latina desde el siglo XV hasta la década actual tratados en Enseñanza Secundaria (12-16 años). En la tercera parte, se examina qué imágenes crean las representaciones proyectadas por los libros de texto y desde qué perspectivas están construidas sus narraciones.

### **La Historia de América Latina en los libros de texto: su carácter fragmentario y el mito de la conquista completa**

La Comisión Europea enfatiza en el problema de los libros de texto y la necesidad urgente de eliminar los prejuicios y estereotipos sobre otros pueblos o países (Carta de los Derechos Fundamentales de

la Unión Europea, 2016). Con esa iniciativa UNESCO (Pingel, 1999; UNESCO, 1946) promovió en las siguientes décadas intercambios de manuales escolares entre las instituciones educativas de países europeos como Alemania, Francia e Inglaterra, con el fin de que identificasen y eliminasen imágenes nacionales estereotipadas, adjetivos cargados de juicios de valor y narraciones bélicas y patrióticas con sesgos del vencedor. El enfoque era alejarse de una formación que reproduce una identidad nacional que crea imágenes del “Otro” (Cajani, 2010) y acercarse a una identidad multicultural (Kymlicka, 2002; Kymlicka, 1989) y pluralista, una ciudadanía con valores democráticos (Pérez, 1993). Con esa reflexión se ha fundado la institución de Georg-Eckert que desde los años setenta del siglo pasado trabaja para el mejoramiento de los libros de texto (Fuchs, Niehaus y Stoletzki, 2014), eliminando los prejuicios y contenidos erróneos sobre otros pueblos, naciones o grupos colectivos.

Ciertamente, los cauces actuales por los que estas iniciativas prevén que discurra la enseñanza de la historia no fueron los pensados por las prescripciones curriculares de los nuevos Estados Nación; muy por el contrario, el encapsulamiento de una historia en una versión única y común constituye uno de los pilares que sostuvo su auge. Aunque los historiadores parecían imparciales y objetivos, en su cuerpo crearon una infraestructura que institucionalizará los valores patrióticos y los conocimientos relacionados hacia la construcción histórica de la nación (Grever y van Vlies, 2003). El Estado daba y financiaba la historia, y la propia historia escribía y, a su vez, influenciaba la producción de los libros de texto. Por esa directa relación se pueden utilizar los manuales escolares como fuente histórica primaria e instrumento político, debido a su función de lente por el cual los estudiantes observan el desarrollo de los Estados Nación (Grever y van Vlies; Moreau, 2003; Radkau, 2000).

Diversos historiadores dedicados a la investigación de los libros de texto han publicado análisis sobre la evolución histórica del estudio de los mismos (Fuchs, 2011; Repoussi y Tutiaux, 2010; Grever, van Vlies y Nicholls, 2003; Lässig, 2009), por lo que se

ha denominado al campo de la investigación sobre los libros de texto como historiografía escolar (Repoussi y Tutiaux, 2010; Klerides, 2010; Gómez y Miralles, 2014). Dentro de estos artículos, los de Fuchs (2011) y Repoussi y Tutiaux (2010) también tratan los conflictos historiográficos en libros escolares y entre ellos, problemática que denominan la “guerra sobre la Historia” (Fuchs, 2011; Macintyre y Clark, 2003).

Por ejemplo, podemos observar el debate sobre el genocidio armenio y la imagen de este pueblo masacrado en los libros de texto de Turquía (Zolyan y Zakaryan, 2010). En ellos no solamente se desmiente el genocidio, sino que también se utilizan las imágenes de las minorías armenias y griegas como enemigos del Imperio Otomano y de la nación turca (Turkey Report, 2018).

En el caso de la imagen sobre América Latina, el historiador Michael Riekenberg (1990) destaca que en los libros de texto alemanes en la década de los ochenta, América Latina aparece como un continente parcial, pasivo y atormentado. Después de más de veinte años, aún se detectan muchos errores o imágenes distorsionadas del pueblo y la historia latinoamericana.

Wilkesmann (2000) también hizo un análisis cualitativo sobre los temas más tratados en los libros de texto y Radkau García investigó en el Georg-Eckert-Institute sobre el tratamiento de América Latina. La mirada analítica estuvo puesta en el rol pedagógico de los libros de texto en torno a la enseñanza de la historia, observando sobre todo la imagen de Alemania y de Europa plasmada en ellos. La cuestión sobre la perspectiva “del otro” está muy vigente, aunque pocas investigaciones se han planteado aquel ejercicio a la inversa: la representación de la historia de América Latina en los libros de texto de Alemania. Los textos escolares muchas veces ni siquiera reflexionan sobre qué representó para los nativos y para los mismos españoles la “colonización”, aunque, curiosamente, los estudiantes sí que dominan el término, junto con los vocablos “descubrimiento y tierra plana”.

Los estudios (Riekenberg, 1991; 2001, Bernhard, 2013) muestran que todavía existe una enorme brecha entre el conocimiento científico y las representaciones de los libros de texto, y no solo esto, sino que la imagen de los manuales escolares está reproduciendo y reforzando los estereotipos sobre la sociedad latinoamericana, reduccionismo que deriva del tratamiento casi exclusivo de la historia peninsular del siglo XV.

Debido a esta presentación selectiva y fragmentaria, los alumnos no pueden obtener una visión al menos panorámica de los problemas contemporáneos actuales, si el profesor no lo trabaja aparte en el aula. El historiador Todorov (1982) se ocupa de este problema y explica en su obra *La conquista de América: el problema del otro*, como se representa al “Otro” respecto del dominador, pero el conquistador europeo no se visibiliza como un auténtico “Otro” respecto de la visión del nativo. Este sesgo no sólo existe sobre América Latina, sino también en torno a otros pueblos y grupos minoritarios del orbe (Radkau, 2000).

### Los libros recientes sobre América Latina

Si se observa qué temas tratan los textos escolares recientes de Baviera, nos sorprenderá que poco ha cambiado en ellos la imagen de América Latina desde los años ochenta. La Constitución política de la República Federal de Alemania entrega a los dieciséis estados federales la facultad de administrar los territorios a través de gobiernos autónomos con sus propios ministerios. Esto implica entonces que, para el caso de la educación, se tiene una gran libertad en cuestiones relativas a la prescripción curricular (Stöber, 2010). Las escuelas deciden, sobre la base de las recomendaciones y aprobaciones del Ministerio de Educación, qué libro consideran adecuado para sus alumnos, dependiendo del tipo de escuela y también de la región (Wendt, 2010; Lässig y Pohl, 2009). En algunos estados, como Baviera, existen más reglamentos para la aprobación de libros de texto por parte del Ministerio de Educación, mientras en otros, como Berlín, las escuelas y los profesores tienen una gran libertad en el uso de los

libros de texto. Analizando las estadísticas de ventas de los años 2014-2018 hemos podido comprobar qué editoriales han tenido más éxito. Los editores Cornelsen y Klett no sólo tuvieron éxito en el número de ventas, sino también en el número de recomendaciones que los ministerios de educación extendieron en ocho estados federales. En esta ocasión, revisaremos los recomendados por la cartera de educación para el territorio de Baviera y la editorial de Cornelsen.

Las muestras que se presentan abarcan desde 7º hasta 10º grado de la Enseñanza Secundaria Obligatoria en Alemania (Realschule), cuando los alumnos tienen la edad entre 12 y 16 años. Estos son los manuales escolares más actuales y entre los más recomendados por los ocho ministerios de educación de Alemania. El texto escolar diseñado para 7º grado (*Entdecken und Verstehen 7. Realschule Bayern. Cornelsen*) es el que más trata sobre el siglo XV y el descubrimiento de América (16 páginas en total). La unidad indaga sobre la transición de la Edad Media a la Edad Moderna, previo tratamiento de la evolución de la ciencia y tecnología en Europa: la imprenta, las nuevas formas de pensar el mundo y el universo derivadas de Copérnico y Galileo, así como también las nuevas perspectivas de navegación y las inquietudes de Colón, situación que desemboca en el tema americano. Los subcapítulos se dividen en:

- 1) Colón quiere viajar a India y se encuentra en América,
- 2) ¿Por qué América no se llama "Columba"?,
- 3) La travesía de Magallanes por el mundo,
- 4) Europa y América,
- 5) Culturas Antiguas y el "Nuevo Mundo",
- 6) Los conquistadores y su ansia de oro,
- 7) Cortez conquista México,
- 8) El imperio mundial español,
- 9) Colon y las consecuencias,
- 10) El "Nuevo Mundo" se hace europeo,
- 11) Tela y alcohol a cambio a esclavos y oro,
- 12) En "Nuevo Mundo" cambia Europa,
- 13) El dominio sobre las colonias.

En 8º grado de Secundaria apenas los libros tratan la historia de América Latina. La unidad entra con "los fundamentos de la Modernidad" del siglo XVIII que comienza con la "Revolución industrial de Inglaterra" y "los cambios en la tecnología y economía".

Se cuenta cómo ha pasado esa repentina evolución en Inglaterra, también señalando a los costes inmensos y el efecto positivo del tráfico de esclavos y riquezas de otro continente que los comerciantes y nobles solamente de esa manera podían financiar los costes y pagar los arquitectos.

A continuación, se introduce la situación histórica de América Latina durante la época colonial. Se considera que los procesos de conquista y descubrimiento son aprendizajes que los estudiantes ya dominan. Se suprimen sucesos esenciales de la arbitraria transición barbarie/civilización que comportó matanzas, esclavización y una forzada europeización. Los contenidos observados son:

- 14) Los primeros colonos en América,
- 15) La vida en las colonias,
- 16) A quién pertenece la tierra,
- 17) Los buscadores de oro, los colonos e indígenas de América Norte.

Luego, al revisar los libros de texto de los últimos dos años de Secundaria (*Realschule*), cuyo eje diacrónico se acerca a los acontecimientos del siglo XXI, se ha corroborado una casi total ausencia de los contenidos sobre historia de América Latina, si no fuera por una única mención vinculada al imperialismo:

- 18) La división del mundo,
- 19) La carrera por las colonias.

Este último subtítulo hace referencia a la denominada segunda colonización, que acerca a los estudiantes los procesos geopolíticos de apropiación europea de territorios en África y Asia. Aquella aparición aislada del contexto latinoamericano sirve para ejemplificar que la idea de colonización no era nueva<sup>5</sup>.

Neu war die Idee von Besitz und Macht außerhalb Europas nicht. Seit Ende des 15. Jahrhunderts hatten Spanien, Portugal, Holland, Frankreich und England Kolonien gegründet, um sie Gewinn bringend auszubeuten. Die Gründung der Vereinigten Staaten und die Loslösung der lateinamerikanischen Kolonien von ihren Mutterländern zu Beginn des 19. Jahrhunderts waren deshalb ein empfindlicher Rückschlag. (8. Klasse Realschule Bayern, 2015, p. 60)

5 Traducido: "La idea de la propiedad y el poder fuera de Europa no era nueva. Desde finales del siglo XV, España, Portugal, Holanda, Francia e Inglaterra han fundado colonias para explotarlas de forma rentable. La fundación de los Estados Unidos y la separación de las colonias latinoamericanas de sus países de origen a principios del siglo XIX fueron, por lo tanto, un gran revés."

En el manual escolar de 10° curso de Secundaria apenas se menciona tres veces América Latina mientras se trata el tema de la descolonización del Congo y de la India. No obstante, el centro de los contenidos está en la post-guerra en Alemania, la división del país y de Europa en bloques y la reunificación hasta la actualidad:

20) La descolonización, 21) Consecuencias de la descolonización.

### **La Historia y la historiografía de América Latina: la imagen del “otro”**

En los libros de texto revisados, Colón es presentado como un personaje de habilidades sobresalientes, de las que se vale para descubrir e iniciar la conquista de América. El capítulo que subsigue a esta valoración se trata, entre otros personajes de relevancia en la historia científica de la humanidad, a Copérnico y la Teoría Heliocéntrica. La continuidad dada a estos dos personajes históricos pretende relacionarlos con la superación de la supuesta creencia geocéntrica. Así, Colón se construye y se transmite a través de Copérnico, dado que el segundo comprobó, empíricamente, los postulados del primero. Esta es la estructura típica de la historia de los descubrimientos.

En esta interrelación subyacen dos mitos: el de la “conquista completa” de los nativos y el del “disco de tierra plana”. Sin embargo, si pensamos que las personas de la época creían que la tierra fuera un disco plano, somos nosotros los equivocados. Se ha estudiado que este mito no estuvo presente en el imaginario colectivo hasta mediados del siglo XX (Krüger, 2007; Bernhard, 2007). Sólo a lo largo del siglo XX se desarrolló en los libros de texto una tendencia hacia la tierra plana (Bernhard, 2013). La gente de la Edad Media ya era consciente de que la tierra era una esfera.

El trasfondo de este error está asentado en una crítica directa a la Iglesia que se remonta al siglo XIX. La Iglesia opta por mostrarse fuerte y decidida frente a la amenaza que la ciencia supone para el dog-

ma cristiano, la cual fue recibida como un arma de un liberalismo que pretendía socavar la hegemonía de la moral judeocristiana. Así, la teoría de la tierra plana es un elemento de formación de identidad para los círculos sociales emergentes, nacionales, liberales y seculares del siglo XIX (Bernhard, 2007).

Tanto la historia de los Estados Nación como la de América Latina son parte de la historia universal, aunque no es menos cierto que cada nación experimenta sus propios cambios en correlación con el pueblo que las constituye, cada cual con sus identidades e idiosincrasias (Hobsbawm, 1997). La fundación de las repúblicas latinoamericanas como Estados soberanos es un acontecimiento histórico que está definido, cronológicamente, con precisión y que cuenta con suficientes fuentes y material pedagógico como para ser enseñado.

La fundación de los Estados latinoamericanos también está estrechamente ligada a la Revolución Francesa y a Napoleón (Krebs, 1974). Su revisión en los manuales escolares se realiza a través de referencias directas y de correspondencias cronológicas, tratando de establecer la relación entre la fundación de los Estados, el principio de la nacionalidad y el surgimiento de las repúblicas sudamericanas a principios del siglo XIX.

Una tarea importante para los historiadores y los historiógrafos es encontrar el desarrollo de narrativas históricas paralelas o de contingencias sociales con las cuales poder realizar contrastes, tales como diferentes historias nacionales dadas entre comunidades sociales diversas (Krebs, 1974). Tal como es presentada la historia de América Latina en los libros de texto en Alemania, no es posible encontrar desarrollos históricos paralelos o particulares. De hecho, se salta, directamente, a la independencia de Estados Unidos y a la fundación de Estados soberanos en Norteamérica.

Aunque nos atrevamos a calificar a la historiografía del siglo XIX de “ingenua” o “irreflexiva” por adoptar este punto de vista de manera consciente, existía un consenso entre los historiadores de que lo que hacían era escribir la auténtica historia nacional. La

independencia y el nacimiento del Estado nacional habían llegado, y el trabajo del historiador discurrió por los derroteros ideológicos modernos de la Nación. Así, presupusieron la existencia de una nación existente que clamaba por su Estado (Krebs, 1974).

La historiografía de los siglos XIX y XX ha examinado las causas de la independencia de las sociedades latinoamericanas del dominio de España, pero apenas se ha investigado por qué la emancipación condujo al mismo tiempo a la desintegración. Tanto los pueblos *mündig*<sup>6</sup> de América Latina, como los europeos, participaron en la historia del mundo dividido en naciones.

Ciertamente, fueron procesos históricos universales paralelos y casi simultáneos, aunque el concepto moderno y occidental de nación es difícil de transferir a las realidades latinoamericanas. Byrd Simpson (1941) utiliza el término “muchos Méxicos” para señalar que los pueblos sudamericanos no tenían ni soberanía política exterior ni unidad interna. Después del colonialismo español, el neocolonialismo imperialista y los acontecimientos de 1810, la independencia política devino en una falsa libertad formal.

De todas formas, es curioso comprobar que al mismo tiempo que el desarrollo histórico de los países de América Latina está silenciado en los manuales escolares, sí se hace hincapié en la colonización de África, narrada a través del mito de la expansión de Europa (Grindel, 2019).

La cultura popular del siglo XXI (películas y novelas, entre otras manifestaciones artísticas de la sociedad) suprime de sus narrativas en torno a la conquista de Colón la aniquilación y el saqueo del que fueron víctimas los pueblos. Puede explicarse esta supresión en la tradición formativa de la España franquista de principios del siglo pasado. Sin embargo, los términos “exterminio” y “destrucción” utilizados en los libros de texto alemanes pretenden conducir hacia una perspectiva histórica que consolida el mito de la conquista completa, y en el cual se transmite, hasta hoy en día, el estereotipo del “español cruel”

responsable de la muerte masiva de los pueblos originarios (Bernhard, 2013; Todorov, 1982).

De esta manera los estudiantes podrían entender, por ejemplo, por qué cientos de personas acuden a la estatua de Colón en Barcelona todos los 12 de octubre y protestan contra el día de la “Hispanidad”, el “descubrimiento de América”, reuniéndose bajo la premisa de que no hay nada que celebrar. Los libros de texto raramente desafían a los estudiantes a observar un mismo fenómeno histórico desde múltiples perspectivas como, por ejemplo, la del sujeto histórico suprimido por la gobernanza hegemónica, a pesar de que existan suficientes fuentes que contraponen la versión oficial de la Historia que permea los libros de texto. Sin ir más lejos, el 12 de octubre en España es una fiesta nacional, el día de la Hispanidad en la Península Ibérica, pero para los pueblos originarios de América latina esta fecha es más bien un día de luto y protesta, dada la evidencia histórica de que la colonización fue sinónimo de explotación patrimonial y matanza.

En el transcurso de los tiempos modernos, el “mito de la conquista” tuvo importantes colectivas. Entre ellas se cuenta aquella que pretendió desacreditar a España en el curso de la propaganda europea antiespañola del imperialismo europeo (Bernhard, 2013; Krebs, 1974).

Si bien una cantidad significativa de españoles creen en la superioridad heroica de sus antepasados, la llamada Leyenda Negra Española se plasma, implícitamente, en la creencia de que en realidad se hallan excluidos de la noción de “superioridad” de la raza europea (Bernhard, 2013; Todorov, 1982). El problema surge cuando estas narrativas de superioridad se manifiestan y constituyen luego nuestra memoria e identidad (Todorov, 2008) y, por lo que nos convoca, es innegable que los libros de texto son instrumentos de refuerzo de estos dos elementos esenciales para el asentamiento de democracias plenas. Por ello, observar estas casuísticas inmanentes en los libros de texto de Baviera, también podría revelar el conocimiento social que se quiere transmitir

6 Aquí se plantea y utiliza la terminología “mündig” según Kant sobre la constitución del Estado por los principios de pura razón (*reine Vernunftsprinzipien*) “que emanan del derecho externo del hombre” (Kant, 1793, pp. 289-90).

a los estudiantes en torno a la memoria y la identidad, y que podrían estar reflejando el pensamiento de la sociedad entera (una representación social).

Bajo este paraguas teórico, tal vez no sea casualidad que aún perdure este tipo de narrativas sesgadas que, desafortunadamente, no tienen contrapeso narrativo que busque neutralizar los resabios de discriminación que aún transportan. Así es como la memoria transferida contiene errores y prejuicios sobre otros pueblos y grupos colectivos, de nuestra u otras culturas. La representación social de esta cultura que se desea mostrar deviene, entonces, en una identidad opaca e incompleta del “Otro”.

De este tipo de problemas adolece la imagen homogénea de la cultura e historia de América Latina en los libros de texto alemanes. Una cultura es colectiva (Todorov, 2008), y como tal, nos ofrece una interpretación del mundo reconstruida de forma muy compleja, y los manuales escolares deben esforzarse por transmitirla de forma diáfana y fiable. Deberían ofrecer los suficientes elementos discursivos como para promover en los estudiantes una imagen lo más cercana a la realidad histórica objetiva y una opinión que valore las debilidades y fortalezas de las decisiones y del devenir sociopolítico de los pueblos.

Al fin y al cabo, los libros de texto deben mostrar un modelo en miniatura que nos permita orientarnos (Todorov, 2008) en dos niveles estrechamente relacionados; por un lado, el de las prácticas sociales; por otro, el de la imagen que estas dejan en la mente de los miembros de la comunidad. Como indica Prats (2010), la importancia de estudiar historia es para formar a las personas con un pensamiento crítico para que sepan dar sentido histórico a la propia identidad y no para legitimarla.

## Conclusión

En esta aportación, el objetivo ha sido aproximarnos a la imagen de América Latina que los libros de texto alemanes de Historia transmiten a los estudiantes de Secundaria de la comunidad escolar de Baviera (Alemania).

En primer lugar, se crea una imagen de la conquista completa, europeizada y colonizada hasta el siglo XIX, expresando siempre la perspectiva del vencedor, sin hacer siquiera el esfuerzo de ofrecer el contrapeso narrativo del vencido. La independencia de los países de América Latina se menciona una vez, sin dar mucha explicación; es decir, la imagen que se proyecta al estudiantado se muestra desconectada y fragmentada.

El método histórico (Saéz, 2016) tiene tres ejes: el espacial, el temporal y el de la acción. La historia de América Latina a la que más se presta atención es la acaecida durante siglo XV, reduciendo los detalles al proceso de descubrimiento y conquista, ofreciendo una tímida contranarrativa alusiva al genocidio indígena y al saqueo patrimonial. Luego, entre los siglos XVI-XIX Latinoamérica aparece como un territorio extenso, poco habitado (lo que quiere decir europeizado) en el cual los colonos alemanes hicieron su aporte, llevando conocimiento y progreso. La población indígena actual no se menciona. En el contexto de una cronología fragmentada, aparece el siglo XX-XXI, repentinamente, descolonizado y habitado, y como interludio al proceso de independencia de los Estados Unidos.

La historia se muestra desde una preeminente perspectiva eurocéntrica. América Latina aparece en el transcurso del siglo XV como una expansión o amplificación de Europa y la colonización parece como consecuencia natural de la expansión española, dada su superioridad tecnológica y científica respecto de los nativos.

La historia representada de América Latina en los libros de texto no busca sincronías históricas, paralelismos situacionales, u ofrecer diferencias y similitudes entre procesos históricos de similar patrón, como lo recomiendan los métodos de multiperspectividad. Ciertamente, la presentación de una narración contrastada de la Historia de América Latina en los libros de texto es una demanda añosa que requiere revisión y avivamiento, más aún hoy en tiempos de nuevos auges nacionalistas y de odio al “Otro” (Emcke, 2017). Lamentablemente, la institucionalidad no parece asumir responsabilidad en la

discriminación de la perspectiva del latinoamericano invadido y vencido en su propia tierra, reflejada en la ausencia de autoría que pueda individualizar al historiador o historiadora que perpetúa este modelo narrativo miope.

Lejos de transmitir una conciencia histórica (Rüsen, 1997; Todorov, 1982; Cajani, 2019) o una capacidad crítica y analítica, como componentes principales de una ciudadanía democrática y fraterna, los libros revisados crean una división entre el “nosotros” y el “ellos”, reproduciendo mitos y leyendas sobre otros pueblos y naciones que no sólo buscan marcar una diferencia, sino también subestimar. Es así como se presenta una imagen de los pueblos indígenas revestidos de inmovilismo. Los europeos, en cambio, se enseñan fuertes y superiores. Hace mucha falta un debate potente, con miras a un cambio del imaginario colonial y eurocéntrico que aún persiste en los libros de texto. La reflexión parte anticipando los efectos de la ausencia del debate propuesto: la exacerbación de los conflictos sociales azuzados por los nuevos nacionalismos de herencia fascista.

Durante la resolución de VHD y también en la reunión del equipo teórico de didactas alemanas de la Historia, se enfatizó la urgencia de tomar la responsabilidad social y de posicionarse ante el panorama global crítico en diversos aspectos: ambiental, político, económico y social. Es necesario que la didáctica de la Historia consolide el consenso disciplinar de que la capacidad de crear pensamiento crítico respecto a los sucesos históricos en los estudiantes es una condición sin la cual es poco posible afrontar las realidades que existen, actualmente, de manera reflexiva y dialéctica. Pensamos que el análisis concienzudo de las *fake news*, utilizando estrategias de contraste de información y fuentes, y de evaluación de la confiabilidad de los mensajes, podría acercar a los estudiantes al reconocimiento de errores en la narrativa histórica, al análisis de los mitos tejidos por los discursos nacionales dominantes y a la representación mental del otro” y del “nosotros”.

## Referencias

- Bernhard, R., Grindel, S., Hinz, F., Kühberger, C. (ed.) (2019). *Their Influence on Historical Accounts from the Battle of Marathon to the Élysée Treaty*. Eckert Dossiers 4, Vol. 4.
- Bernhard, R. (2013). *Geschichtsmythen über Hispanoamerika. Entdeckung, Eroberung und Kolonisierung in deutschen und österreichischen Schulbüchern des 21. Jahrhunderts*. Eckert: Die Schriftenreihe. Studien des Georg-Eckert-Instituts zur internationalen Bildungsmedienforschung 134. V&R Unipress, Göttingen.
- Bernhard, R. (2007). Der Eingang des “Mythos der flachen Erde” in deutsche und österreichische Geschichtsschulbücher im 20. Jahrhundert. En: *Geschichte und Wissenschaft und Unterricht*, 64/2013, pp. 687-701.
- Bertrand, R. (1932/1986). *Elogio de la ociosidad*. Barcelona
- Byrd Simpson, L. (1941). *Many Mexicos*. New York.
- Cajani, L. (2010). La mirada sobre el otro: el islam y Europa en sus manuales de historia, pp. 7-37. En: Luigi Cajani (ed.) (2010). *Conociendo al otro. El islam y Europa en sus manuales de historia*. Informe de la Fundación ATMAN, Santillana.
- Elzo, J. (1999). Los jóvenes y la religión. Jóvenes ´99. Madrid: Fundación Santa María, pp. 265-313;
- Montero, J.R. (1986): Iglesia, secularización y comportamiento político en España. En: *Revista española de investigaciones sociales*, 34.
- Emcke, C. (2017). *Contra el odio*. Taurus Pensamiento. Barcelona.
- Entdecken und Verstehen 7, Realschule Bayern (2013). Vom frühen Mittelalter bis zum Dreißigjährigen Krieg. Cornelsen, 1. Auflage, Würzburg.
- Entdecken und Verstehen 8, Realschule Bayern (2015). Vom Absolutismus bis zur Revolution 1848/49. Cornelsen, 1. Auflage, Berlin.
- Entdecken und Verstehen 9, Realschule Bayern (2016). Von der Industrialisierung bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs. Cornelsen, 1. Auflage, Berlin.
- Entdecken und Verstehen 10, Geschichte Reals-

- chule Bayern (2014). Vom Ende des Zweiten Weltkrieges bis zur Gegenwart. Cornelsen, 1. Auflage, Berlin.
- European Commission (2018). *Turkey Report (2018). Commission Staff working Document. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions (2018) Communication on EU Enlargement Policy (SWD (2018) 153) final, 17.04.2018*. Strasbourg. Recuperado de <https://ec.europa.eu/neighbourhood-enlargement/sites/near/files/20180417-turkey-report.pdf>.
- Ferro, M. (1981). Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero. México.
- Fuchs, E., Niehaus, I., Stoletzki, A. (2014). *Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis*. V&R Unipress, Göttingen.
- Grever, M. y van der Vlies, T. (2017). Why national narratives are perpetuated: A literature on new insights from history textbook research. En: *London Review of Education*, Vol. 15, Number 2. DOI: <https://doi.org/10.18546/LRE.15.2.11>.
- Grindel, S. (2019). The myth of colonialism: European expansion in Africa. En: Bernhard, Grindel, Hinz, Kühberger (ed.). *Myths in German-language Textbooks: Their Influence on Historical Accounts from the Battle of Marathon to the Élysée Treaty*. Eckert Dossiers 4, Vol. 4.
- Gómez, C.J, Cózar, R. y Miralles, P. (2014). La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias. En: *ENSAYOS*, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, N° 29-1.
- Hobsbawm, E. (1997). *Nations and Nationalism since 1780: Program, Myth, Reality*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Klerides, E. (2010). Imagining the textbook: Textbooks as discourse and genre. En: *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 2 (1), 31–54.
- Kant, I. (1793). “Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis”. En: *Kants gesammelte Schriften*. Vol. VIII, Walter de Gruyter, Berlín, (1968) (existe trad. cast. de J. M. Palacios, M.F. Pérez y R. Rodríguez Aramayo, Tecnos, Madrid).
- Kissling, E. M. (2003). The Camino De Santiago in Twentieth Century Spain. En: *Tinta*, 60-68. Santa Barbara: University of California.
- Krebs, R. (1974). Nationale Staatenbildung und Wandlung des nationalen Bewusstseins in Lateinamerika. En: Schieder, T. (ed.) (1974). *Staatsgründung und Nationalitätsprinzip. Neunzehntes Jahrhundert*. Forschungsthemen der Fritz-Thyssen-Stiftung. Bd. 7, Oldenburg
- Krüger, R. (2007). *Ein Versuch über die Archäologie der Globalisierung. Die Kugelgestalt der Erde und die globale Konzeption des Erdraums im Mittelalter*. Wechselwirkungen, Jahrbuch aus Lehre und Forschung der Universität Stuttgart, p. 28-52.
- Kymlicka, W. (1989). *Liberalism, Community and Culture*. Oxford University Press, Oxford.
- Kymlicka, W. (2002). Multiculturalism and Minority Rights: West and East. En: *Journal on Ethnopolitics and Minority Issues in Europe*. Queen's University, Canada and Central.
- Lässig, S. (2009). Textbooks and beyond: Educational media in context(s)'. En: *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 1 (1), 1–20.
- Lässig, S. and Pohl, K.H. (2009). History textbooks and historical scholarship in Germany. En: *History Workshop Journal*, 67, 125–39.
- Macintyre, S. and Clark, A. (2003). *The History Wars*. Melbourne: Melbourne University Press.
- Nicholls, J. (2003). Methods in school textbook research. En: *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 3 (2), 11–26.
- Pérez Luño, A.-E. (1993). *Ciudadanía y definiciones*. Universidad de Sevilla. Sevilla.
- Pingel, F. (1999). *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. Hannover: Verlag Hahnsche Buchhandlung.
- Prats, J. (2010). En defensa de la Historia como materia educativa. Tejuelo: *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Educación, (9), 8-18.
- Radkau García, V. (2000). ¿Una Lucha contra los

- molinos? El instituto Georg Eckert y los manuales escolares. En: *Edición Universidad de Salamanca*, Hist. Educa., 19, pp. 39-49.
- Repoussi, M. and Tutiaux-Guillon, N. (2010). New Trends in History Textbook Research: Issues and Methodologies Toward a School Historiography. En: *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 2 (1), 154-70.
- Riekenberg, M. (ed.) (2001). *Kultur-Diskurs: Kontinuität und Wandel der Diskussion um Identitäten in Lateinamerika im 19. und 20. Jahrhundert*. 24 Beiträge gewidmet Hans-Joachim König, Verlag Hans-Dieter Heinz, Stuttgart.
- Riekenberg, M. (1991). Caudillos y caudillismo: la presentación del tema en los libros escolares de historia latinoamericana. En: Riekenberg, M. (ed.): *Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica*. Buenos Aires.
- Riekenberg, M. (1990). *Lateinamerika: Geschichtsunterricht, Geschichtslehrbücher, Geschichtsbewusstsein*. Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt. Mithg.
- Rüsen, J. (1997). Geschichte und Utopie, p. 76-81. En: Bergmann, K., Fröhlich, K., Kuhn, A., Rüsen, J., Schneider, G. (1997): *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. Hannover.
- Sáez-Rosenkranz, I. (2016). El método histórico aplicado a la investigación educativa. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 9(2), 106-113. Doi: 10.1344/reire2016.9.2927.
- Stöber, G. (2010). *Schulbuchzulassung in Deutschland Grundlagen, Verfahrensweisen und Diskussionen*. Eckert. Beiträge 2010/03.
- Todorov, T. (2008). *El miedo a los bárbaros*. Barcelona.
- Todorov, T. (1982). *Die Eroberung Amerikas. Das Problem des Anderen*. Frankfurt am Main.
- UNESCO (1946). *General Conference First Session held at UNESCO House* (20 November to 10 December 1946). Paris. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114580>.
- Unión Europea (2016). *Carta de los derechos fundamentales de la Unión Europea* (2016/C 202/02). Diario Oficial de la Unión Europea. Recuperado de <https://www.boe.es/doue/2016/202/Z00389-00405.pdf>.
- Van Norden, J. (2019). *Unsicherheit und Verantwortung – Koordinaten einer ‚emanzipatorischen‘ Geschichtsdidaktik?‘*. Fünfter Workshop des Arbeitskreises „Geschichtsdidaktik theoretisch“. 11.-12.03.2019, Universität zu Köln.
- VHD (2018). *Resolution of the Association of German Historians (VHD, Verband der Historiker und Historikerinnen Deutschlands) on Current Threats to Democracy*. Recuperado de <https://www.historikerverband.de/verband/stellungnahmen/resolution-on-current-threats-to-democracy.html#c1553>.
- Wendt, P. (2010). Schulbuchzulassung: Verfahrensänderungen oder Verzicht auf Zulassungsverfahren? En: Fuchs, E., Kahlert, J., Sandfuchs, U. (ed.) (2010): *Schulbuch konkret. Kontexte, Produktion, Unterricht*. Klinkhardt, p. 83-97.
- Wilkesmann, D. (2000). *Eine qualitative Analyse der in Schulbüchern an den häufigsten bearbeiteten Themenbereichen*. Münster.
- Zolyan, M. y Zakaryan, T. (2010/6). *We are a small nation, but: The image of the self, the image of the other, and the image of the enemy in school textbooks about Armenia*. Eckert. Beiträge 2010/6. <http://www.edumeres.net/urn:nbn:de:0220-2010-00438>. Bibliografía de consulta.

# REVISTA INTERDISCIPLINARIA DE ESTUDIOS LATINOAMERICANOS



Centro Regional  
de Formación Docente  
e Investigación Educativa



ISSN: 2448-8046 / enero - abril - 2020  
Año 4 - Núm. 1

Volumen 4 | Número 1  
Enero - Marzo - 2020  
ISSN: 2448-8801



## Revista Latinoamericana de Educación y Estudios Interculturales



Centro Regional  
de Formación Docente  
e Investigación Educativa



Universidad  
Intercultural  
de CHIAPAS

## NUESTRAS REVISTAS CUENTAN CON 21 ÍNDICES

**LivRe**  
Revistas de libre acceso

**LatinREV**  
Red Latinoamericana de Revistas Académicas  
en Ciencias Sociales y Humanidades

**BASE**  
Bibliographic Academic Search Engine

**MIAR**  
Matriz de Información para el  
Análisis de Revistas

**REDIB**  
Red Iberoamericana de  
Investigación Científica

**zenodo**

**ERIH PLUS**  
EUROPEAN REFERENCE INDEX FOR THE  
HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

**EZ3**  
Elektronische  
Zeitschriftenbibliothek

**CiteFactor**  
Academic Journal Index

**CLACSO**

**latindex**

**CLASE**  
Clasificación Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades

**biblat**  
Bibliografía Latinoamericana

**Actualidad  
Iberoamericana**

**Academic  
Resource  
Index**  
ResearchBib

**LA**  
LATINO  
AMERICANA

**ROOT INDEXING**  
JOURNAL ABSTRACTING AND INDEXING SERVICE

**iresie**  
Banco de datos  
sobre educación

**PKP INDEX**

**Google Académico**

**latindex**  
red de revistas  
2.0

**VOL. 5 - NÚM. 1**  
Enero - marzo - 2020  
ISSN: 2448-556X

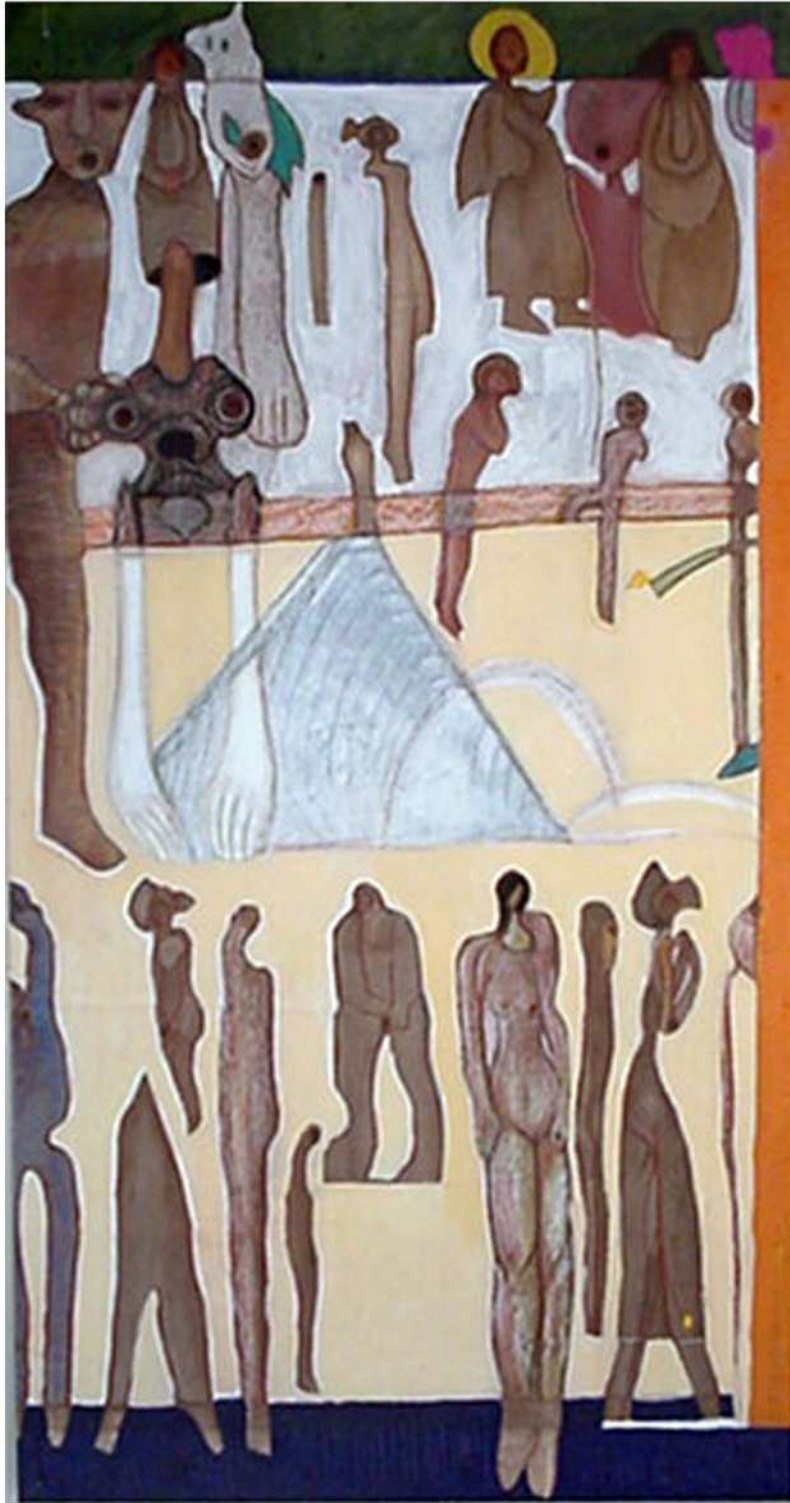


## REVISTA ELECTRÓNICA DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA



Centro Regional  
de Formación Docente  
e Investigación Educativa

"Andacollo". Mixta sobre madera.  
**Hernán Alberto Godoy Rojas.**



---

“ La Didáctica de las Ciencias Sociales posee una función irremplazable en la tarea de repensar la Historia, esencialmente porque tiene el cometido de formar una ciudadanía crítica, a la que saber del pasado le permite cuestionar el presente y concebir otros futuros.” (Guerrero, 2020, p. 52).

---

**Rafael Guerrero Elecalde**

Doctor en Historia en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), en España. Desde hace años, tiene como principal línea de investigación las elites gobernantes de la España del Antiguo Régimen, dentro de la Historia Social del Poder y la Nueva Historia Política. A lo largo de estos últimos cinco años ha ocupado el puesto de Personal Investigador Doctor Contratado (PIC) en la Universidad del País Vasco (UPV-EHU) y desde 2017 es docente en el Departamento de Didáctica de Ciencias Sociales y Experimentales, de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Córdoba. Su trabajo investigador se ha desarrollado en la Didáctica de la Historia, con publicaciones dedicadas a la enseñanza de la Historia de las Mujeres y del patrimonio, así como al uso de las fuentes documentales como recurso didáctico, entre otras.

## **Reflexiones para la didáctica de la historia de las mujeres con el aprovechamiento de fuentes documentales personales en el aula**

Reflections for the didactics of women's history with the use of personal documentary sources in the classroom

**Rafael Guerrero Elecalde**

rgelecalde@uco.es

Recepción: 15 de noviembre de 2019

Aprobación: 4 de diciembre de 2019

### **Resumen**

La enseñanza de la Historia se realiza desde diferentes categorías, debido a que está organizada en departamentos temáticos, geográficos o temporales diferentes que no favorecen el aprendizaje complejo de la Historia. Igualmente, la prioridad en el proceso de enseñanza-aprendizaje privilegia los hechos, las instituciones o las ideas por encima de los individuos; aquellos que con su acción los llevaron a cabo. En este enfoque didáctico se encuentra la participación de las mujeres en la Historia, a pesar de que ha habido, desde los años 1970, un gran avance por recuperar su papel en el pasado.

Nuestro interés es resituar a las mujeres como sujetos históricos, ejerciendo como lo que fueron, verdaderas protagonistas de los acontecimientos del pasado.

Para ello, en este texto, y partiendo de presupuestos historiográficos que se vienen desarrollando hacen años y que están relacionados con los análisis en clave de red social, proponemos el uso de fuentes históricas con los futuros docentes, especialmente las de carácter personal o particular (correspondencia, testamentos, inventarios de bienes...), que nos ayudarán a dar voz con las propias protagonistas, dialogar con ellas, así como para cuestionarse sobre sus inquietudes, preocupaciones o sentimientos. Asimismo, podremos preguntarnos sobre sus funciones en la sociedad en la que vivieron, así como de su protagonismo en ella. Destacar que la explotación de esta documentación resulta fundamental para el desarrollo

del pensamiento histórico y la conciencia de una perspectiva global, así como para la incentivación de los valores críticos, la construcción del conocimiento y el aprendizaje autónomo.

**Palabras clave:** Didáctica de las Ciencias Sociales, pensamiento histórico, fuentes documentales, didáctica de la historia, historia de las mujeres.

## Abstract

In the teaching of History, it is carried out from different categories, because it is organized in different thematic, geographical or temporal departments that do not favor the complex learning of History. Similarly, the priority in the teaching-learning process favors the facts of the institutions or ideas over individuals; those who with their action carried them out. In this didactic approach the participation of women in History can be found, although there has been, since the 1970s, a great advance to recover their role in the past.

Our interest is to restore women as historical subjects, being what they were, true protagonists of the events of the past. To do this, in this text, and based on historiographic assumptions that have been developed for years and that are related to social network key analysis, we propose the use of historical sources with future teachers, especially those of a personal or particular nature (correspondence, wills, inventories of goods ...), which will help us to give voice to the protagonists themselves (to talk with them) as well as to question their concerns or feelings. Likewise, we can ask ourselves about their functions in the society in which they lived, as well as their prominence in it. Emphasizing that the use of this documentation is essential for the development of historical thinking and awareness of a global perspective, as well as for the incentive of critical values, knowledge building and autonomous learning.

**Keywords:** Social Science teaching, historical thinking, documentary sources, didactics of history, women's history.

## Introducción

Las diferentes corrientes historiográficas han ido realizando su particular método para el estudio y la enseñanza de la Historia. Una de las más importantes ha sido la Escuela de los Annales, la cual fue constituida en 1929. En ella se defendió, teniendo siempre como fundamento de trabajo el acontecimiento, la ampliación de los temas de la Historia más allá de los estudios políticos, bélicos y diplomáticos, preponderantes hasta entonces, hacia aspectos culturales, científicos o religiosos. L. Febvre, uno de sus fundadores junto a M. Bloch, quien afirmó que únicamente existía historia sin más, en su unidad y que por definición era absolutamente social. En esta línea de trabajo, el gran historiador marxista Pierre Vilar, uno de sus discípulos más destacados, elaboró el concepto de historia total, que se comprendía como una construcción capaz de enlazar los distintos niveles de la actividad social. Sin embargo, en sus trabajos publicados, todos ellos con gran influencia, las experiencias femeninas fueron obviadas.

Los continuadores de esta corriente historiográfica fueron ampliando el objetivo de la Historia para defender que también debía dedicarse a temas antropológicos, a las ideas, a las mentalidades y a las representaciones, así como abrirse a otros esquemas críticos. Fue de este modo cómo se fundó la llamada Historia Cultural. La emergencia de esta tendencia supuso una influencia muy positiva en la normalización y extensión de los estudios sobre las mujeres, ya que desde su presupuesto multidisciplinar se preguntó por su papel, al contemplarlas, más allá de unas meras transmisoras, copartícipes de un legado cultural que no era marginal a su propia experiencia.

El propio R. Chartier llegó a afirmar que el verdadero mérito de la Historia Cultural fue el de situar como elemento principal la búsqueda del sentido que acompaña las acciones de los hombres y mujeres del pasado a través de sus relaciones y de las tensiones que se generaban. Él partió de la base de que no hay práctica ni estructura que no sea producida por las representaciones, por las cuales los

individuos y los grupos den sentido al mundo que les es propio.

En ese camino, la Historia cultural otorgó un papel fundamental a los textos, tanto por su construcción material como por la información que en ellos se alberga, en un intento de superar la literalidad de sus contenidos y para conocer mejor al sujeto que los redacta. Este se trata de un ejercicio fundamental en cualquier análisis complejo dedicado a la historia cultural de las mujeres, ya que es de esta manera cómo se puede penetrar con garantías en su pensamiento (López, 2015, pp. 147-181).

Sin embargo, a pesar de su modelo renovador, también aparecieron controversias respecto a su planteamiento, ya que, tradicionalmente, los investigadores alineados en la Historia Cultural estuvieron vinculando el estudio de la Historia de las mujeres en un marco de victimización, encasillándolas en grupos similares a los oprimidos, las minorías étnicas, raciales y religiosas (marginados, pobres...), a los que también fueron recuperando como agentes sufridores de la opresión y de la indiferencia de los poderosos (García, 2013).

Estas líneas de trabajo dedicadas a la Historia de las Mujeres fueron consideradas insuficientes por las nuevas corrientes de investigación, iniciadas en los años 1970 y principios de 1980, que estaban surgiendo desde la propia la historia cultural y a la sombra de los incipientes movimientos feministas. La propia Joan W. Scott, una de sus máximos referentes, afirmó: “deberíamos interesarnos tanto en la historia de las mujeres como de los hombres, que no deberíamos trabajar solamente sobre el sexo oprimido, del mismo modo que un historiador de las clases sociales no puede centrarse por entero en los campesinos”. (Zemon, 1975).

A partir de entonces, las Ciencias Humanas y Sociales comenzaron a introducir el género como categoría de análisis de la Historia, rompiendo, determinantemente, con las teorías biologicistas y permitiendo un cambio profundo de paradigmas históricos (Sánchez y Miralles, 2014). De entonces,

el objetivo de la Historia de las mujeres se centró en el análisis de las razones históricas que provocaron las desigualdades y dicotomías sexo/género, así como el funcionamiento del patriarcado como régimen opresivo. De este modo, rechazaron el papel de espectadoras que se había concedido, tradicionalmente, a las mujeres, buscando promulgar la dialéctica de los géneros en toda su complejidad (Sant Obiols y Pagès, 2011).

Décadas después del trabajo de estas pioneras, y gracias a un abundante número de investigaciones en el campo histórico y arqueológico (como los trabajos de Duby y Perrot; Archer; Bornay; Morant; Franco Rubio y Sánchez Romero), ya se puede comprender el pasado con una perspectiva que no se limita a una historia contributiva, sino que exige un replanteamiento epistemológico (Fernández, 2004). En este aspecto, entre las principales líneas de investigación se han encontrado, primeramente, las dedicadas a cuestiones principalmente estructurales, como el trabajo, las instituciones, política o parentesco y, posteriormente, las orientadas al análisis de los discursos y representaciones, del cuerpo, de la dicotomía feminidad-masculinidad o la producción de los saberes y la ciencia. Hoy en día se trata de una corriente en pleno funcionamiento, ya que se continúan realizando numerosos trabajos en esta línea debido a las necesidades por cubrir un espacio aún no explorado del todo, así como las propias demandas sociales que reclaman, urgentemente, situar a las mujeres en el lugar que le corresponde.

En una continuación de las pioneras aspiraciones de los primeros miembros de Annales, entre las distintas corrientes historiográficas actuales prevalecen diferentes métodos de trabajo que tienen, como punto común, el concepto básico de la indivisibilidad de la Historia. Los hechos históricos no se han producido aisladamente, sino que se han visto influidos o envueltos en otros que se estaban produciendo simultáneamente, determinando de una y otra manera el proceso histórico.

Asimismo, es obligatorio entender que la Historia está relacionada (una Historia interconectada), don-

de nada se puede diseccionar arbitrariamente con base en criterios excesivamente rígidos, como las clases sociales, la cronología o la geografía. Y, por último, y no por eso menos importante, son las personas las que van construyendo los procesos históricos como consecuencia de sus actuaciones y experiencias personales; actores (hombres y mujeres) que son los protagonistas inexorables de la Historia. (Imízcoz, 2017, pp.1-9).

Entre la diversidad de las propuestas metodológicas que aspiran a alcanzar la “Historia total”, quisiera destacar, por su validez y efectividad, la vinculada con los análisis en clave de red social. Sus planteamientos son los más idóneos porque se trata de un excelente camino para comprender la dinámica histórica en toda su extensión, ya que su reflexión está, íntimamente, relacionada con la observación de los protagonistas. De este modo, se excluyen resultados prefijados a priori, abordando la Historia como el campo y el futuro como lo posible y se defiende la labor de los historiadores desde una perspectiva constructivista.

La investigación se fundamenta en el análisis de fuentes documentales de carácter personal o familiar, como la correspondencia epistolar, porque es donde mejor se contempla en toda su extensión las actuaciones de los protagonistas, así como sus vínculos, identidades y experiencias, así como la pluralidad de la sociedad que ellos mismos componen.

Por este motivo, este método de trabajo nos parece una excelente herramienta para estudiar a las mujeres del pasado, insertas y actuando en su propio contexto, en su realidad cotidiana y en sociedad. Estos presupuestos nos ayudarán a alejarnos de propuestas más o menos militantes, donde, principalmente, las mujeres se presentan como agentes resistentes dentro de un mundo contrario y opresor. Igualmente, nos desmarcaremos de encasillamientos apriorísticos que las han situado en los márgenes de la sociedad, participando como sujetos complementarios de la mal denominada historia real. (Imízcoz y Arroyo, 2011, pp. 98-138).

### **La propuesta para un nuevo reto. La enseñanza de la Historia de las mujeres con sus documentos**

La Didáctica de las Ciencias Sociales posee una función irremplazable en la tarea de repensar la Historia, esencialmente, porque tiene el cometido de formar una ciudadanía crítica, a la que saber del pasado le permite cuestionar el presente y concebir otros futuros (Pagès, 2019). Igualmente, como herramienta para comprender el mundo en el que vivimos, también puede ofrecer una perspectiva más integradora al servicio de los valores democráticos (Blanco, 2004). Para ello, y en busca de una transformación social real, numerosos autores han planteado la inclusión de la perspectiva de género en la formación del profesorado, con el objetivo de que en el futuro se tenga en cuenta dicha perspectiva en los diferentes niveles educativos (Sánchez, 2017; Sánchez y Barea, 2018; Marolla, 2019; Moreno y Díez, 2018).

Sin embargo, y a pesar de los grandes esfuerzos, la metodología que se está desarrollando en la Didáctica de la Historia continúa reproduciendo pautas y modelos tradicionales, lo que ha provocado que no se haya llevado a cabo una renovación significativa. Esta situación también afecta de lleno a la enseñanza de la participación y contribución de las mujeres en la Historia, por lo que todavía son muchos los elementos que deben cambiar en este aspecto, que va más allá de las cuatro paredes del aula. A grandes rasgos, resulta importante la transformación de las tareas de enseñanza-aprendizaje que se producen a diario en los centros educativos, el compromiso de las autoridades académicas y las élites gubernamentales, así como la concienciación de las propias las familias.

En este sentido, habría que preguntarse por qué aún las mujeres siguen siendo secundarias en la enseñanza del pasado. Una primera respuesta se puede encontrar en que aún está muy extendida la idea de que la Historia de las Mujeres es cosa de mujeres, cuestión que debe cambiar de una vez por todas (García, 2015, p. 171).

Por otra parte, los libros de texto, tanto de educación primaria, secundaria y universitarios distan mucho de ser inclusivos, tendiendo a reproducir los modelos y estereotipos tradicionales, por lo que además de escasear personificaciones, el problema que se plantea, principalmente, es cómo son presentadas ante el alumnado (Sant Obiols y Pagés, 2011). En general, todavía hoy, los manuales responden mayoritariamente al más clásico estilo positivista, donde los sujetos históricos son reducidos a los “grandes personajes” en los “grandes acontecimientos”, y es en este contexto educativo donde se mencionan a algunas mujeres importantes y significativas, especialmente, a las que asumieron un rol masculino en el modelo social de la época. Ejemplos claros son Isabel la Católica o Agustina de Aragón, entre otras.

Por este motivo, es fundamental enseñar las más actuales metodologías historiográficas en la formación inicial del profesorado para ayudarle a ampliar su visión crítica y reflexiva de los modelos de la Historia (García, 2015). Y es que en la actualización científica y didáctica en las diferentes disciplinas cursadas por los futuros maestros está la esencia para comenzar una renovación de la actividad educativa desde los niveles elementales (Maldonado, 2004; Parra y Fuertes, 2019).

A este respecto, habría que replantearse qué historia se está enseñando, así como el método que se está aplicando, ya que la concepción que el alumnado está asimilando de la Historia no es la de un proceso social, sino la de un proceso bélico asociado a acontecimientos y datos. De este modo se está perpetuando una enseñanza de una historia parcial y “deshumanizada”.

Con este panorama, es necesario sensibilizar y comprometer a los docentes en formación de su futura función en las aulas. En nuestra propuesta, abogamos por enseñar la Historia tomando como eje principal al individuo. Los hombres y las mujeres en sociedad son los sujetos de una historia que es, al mismo tiempo, política, económica, cultural y religiosa; por lo que, partiendo de ellos, es posible construir un aprendizaje de los contenidos con una percepción conectada de los procesos. Por este motivo, resulta necesario situar a los sujetos históricos

en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Historia y es en este punto donde se colocan las mujeres en el centro del proceso.

Asimismo, sostenemos la prioridad de formar al alumnado en pensamiento histórico como instrumento principal para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en los contenidos de Historia. Con ello, se dotará al alumnado de instrumentos de análisis, de comprensión o de interpretación que le capacitarán para estudiar la historia con autonomía, pudiendo construir su propia representación del pasado y contextualizar o interpretar los hechos pasados a través de la consciencia de la distancia que los separa del presente. El desarrollo del pensamiento histórico en el alumnado debe ser el pilar fundamental que permita la generación de debate, que refuerce la argumentación, que ayude al planteamiento de reflexiones o hipótesis (Santisteban, 2011 y Gómez, 2014). En este contexto educativo se sitúan prácticas orientadas en procedimientos, y no tanto en aspectos teóricos, lo que permitiría un acercamiento al método histórico y al aprendizaje de contenidos de segundo orden, como son aquellos vinculados con la acción propia del historiador (Massip y Pagès, 2016). Sólo de este modo conseguiremos que el aprendizaje sea significativo y que, en consecuencia, nos alejemos de estructuras rígidas que no responden preguntas, que no construyen respuestas.

En España han tomado buena nota de los proyectos que se están desarrollando en el mundo anglosajón, como *Historical Thinking Project* o *Concepts of History and Teaching Approaches* o *Constructing History*. Seixas y Morton plantearon seis dimensiones que ayudarán a conseguir el desarrollo de la competencia del pensamiento histórico: la importancia de la relevancia histórica del hecho, el manejo de fuentes primarias como pruebas históricas, la identificación del cambio y la continuidad, el análisis de las causas y consecuencias de lo acontecido, la toma de perspectiva histórica para comprender el pasado y; por último, la comprensión de la dimensión moral o ética de las interpretaciones históricas (Seixas y Morton, 2013).

Estas cuestiones nos han llevado a una reflexión que nos dirige a establecer nuevas herramientas favorecedoras de la formación de los futuros docentes de educación primaria. De este modo, presentamos dos estrategias fundamentales que privilegian a los individuos como protagonistas de la Historia y que nos ayudan a desarrollar el pensamiento histórico del alumnado a través de metodologías activas de aprendizaje, inspiradas en los análisis en clave de red social aplicados, exitosamente, por reconocidos historiadores: se trata del trabajo con fuentes documentales de carácter personal y el estudio de las mismas a través de un prisma relacional, para de este modo seguir a los individuos, hombres y mujeres, que en definitiva fueron los protagonistas de los hechos pretéritos.

En este sentido, autores como Josep Fontana han insistido sobre una realidad incuestionable: “el protagonista de la historia es el hombre en sociedad”. (Fontana, 2002). Está claro que son los hombres y las mujeres en sociedad. Si en otras disciplinas el alumnado desarrolla actividades didácticas en las que actúan como físicos, matemáticos o químicos también sería interesante que pudieran calzarse los zapatos de los historiadores. En esta “investigación escolar”, donde el alumnado tome parte del proceso científico, se debería atribuir al actor histórico (hombres y mujeres) el papel que se le corresponde, ser protagonistas de una historia que debemos ser capaces de reconstruir, narrar, enseñar o imitar (Estepa, 2017).

Mediante el trabajo de las fuentes primarias se pueden perseguir como objetivos:

- ◆ Potenciar la comparativa pasado-presente mediante la utilización de fuentes primarias como estrategia de intervención académica, que sirva de enlace entre las personas del pasado con la propia actualidad.
- ◆ Favorecer una perspectiva crítica sobre el presente y futuro desde el paradigma sociocrítico de las Ciencias Sociales.
- ◆ Trabajar la perspectiva de género a través del análisis de las mujeres en sociedad y en su contexto.
- ◆ Se estimulará la reflexión y el pensamiento crítico en el alumnado, así como los procesos de construcción individual y colectiva del conocimiento, y se favorecerá el descubrimiento, la investigación, el espíritu emprendedor y la iniciativa personal.

- ◆ Se fomentará el enfoque interdisciplinar del aprendizaje por competencias con la realización por parte del alumnado de trabajos de investigación y de actividades integradas, que le permitan avanzar hacia los resultados de aprendizaje de más de una competencia al mismo tiempo.

En definitiva, reivindicamos principios metodológicos que dirijan su foco a las historias de vida a través de la explotación de documentación de archivo. Para ello, nuestra propuesta defiende que el individuo, o el sujeto histórico, debe ser colocado como eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje que se produzca un uso intensivo de fuentes históricas de carácter personal o familiar y que, finalmente, se aplique una metodología que priorice el análisis relacional en la interpretación la documentación y de los individuos que en ella aparecen actuando. Y es que el estudio de la Historia, partiendo de los sujetos históricos, ayuda a interrelacionar bidireccionalmente lo que está aconteciendo hoy con lo que ocurrió en el pasado.

También abogamos, tal y como señalan autores como el profesor Santisteban, por un tipo de aprendizaje del pasado fundamentado en la comprensión de la construcción de la narración o de la explicación histórica, donde las interrelaciones entre personajes, hechos y espacios históricos se convierta en el pilar del proceso educativo (Santisteban, 2010). Es en este proceso donde desarrollaríamos la enseñanza de la Historia de las Mujeres, no concibiéndolas como un aditamento más, sino respetando su posición de protagonistas, junto con los hombres, de las sociedades pretéritas y del proceso histórico.

### **Las fuentes históricas personales, un excelente instrumento para la enseñanza de la historia de las mujeres: método y recursos**

Como se está mostrando a lo largo de este texto, al tiempo que reclamamos una preponderancia de los individuos en el proceso de enseñanza-aprendizaje del pasado, entendemos que las fuentes históricas deben ocupar un espacio central como recurso di-

dáctico en el marco de las metodologías activas de aprendizaje dentro de los procesos de enseñanza de la asignatura de Historia (Prieto, Gómez y Miralles, 2013; Chaparro, 2018, pp. 159-170; Inarejos, 2017). Para llevar a cabo este cometido, el acceso a la documentación original digitalizada a través de plataformas de Internet, y en la que, actualmente, se está trabajando intensamente en los diversos archivos, tanto en los de carácter estatal como en los municipales o privados, nos está otorgando una gran variedad de posibilidades que sin duda ayudará a la renovación de la acción docente y estos recursos deben ser aprovechados por los profesionales de la educación.

Entre la gran variedad de documentación existente, son las fuentes privadas y/o personales las que nos aportan más recursos para llegar a las realidades de los individuos del pasado y que, trabajadas en contexto, permiten un acercamiento al desarrollo de las técnicas y capacidades propias del historiador. Ante este escenario, en lo que se refiere al trabajo con fuentes históricas, debemos anotar cómo en la actualidad la accesibilidad a la documentación nos permite introducir más fácilmente este recurso en los contextos educativos. Si bien es cierto que una visita al archivo puede completar el desarrollo de una actividad de aula, el avance en la digitalización de fondos, así como la puesta al servicio de la sociedad, a través de diferentes soportes o plataformas, posibilita que la explotación de este tipo de materiales esté al alcance de cualquier docente.

En este tipo de documentación no es difícil encontrar a las mujeres como protagonistas, ya que hubo quienes contaron con su propia documentación personal, la que fueron generando a lo largo de su vida y que aún se conservan y están al alcance de los docentes. Recursos con diferente cronología y también generada por diferentes motivaciones y problemáticas, que nos puede servir para presentarla en el aula para conocer a mujeres y su acción, que no fueron meras observadoras, siendo también protagonistas y constructoras del proceso histórico.

Y es que muchas de ellas encabezaron mayorazgos, o fueron dueñas de sus casas, tuvieron que realizar

inventarios de bienes, testamentos, firmar contratos matrimoniales, contrataron la confección de genealogías para pruebas de nobleza de sus hijos, escribieron diarios o memorias, mantuvieron intensas correspondencias con familiares y amigos, etcétera; que nos permiten entender de primera mano cómo desarrollaron su vida estas mujeres en sus propios contextos. Rescatar estas evidencias para introducirlas en el aula posibilitaría establecer un nuevo panorama didáctico en los contextos formativos.

Entre toda esta variedad de fuentes, es la correspondencia epistolar la que se presenta como la mejor vía para constituir una interrelación entre los hechos del pasado y los individuos que los protagonizaron (Imízcoz y Arroyo, 2011). Sin embargo, pese a su riqueza y accesibilidad, hasta la fecha, todavía se trabaja de forma superficial e ineficazmente, en contraposición con otras áreas, como Lengua y Literatura, donde se contabilizan algunas propuestas concretas de aula.

Las cartas personales muestran las acciones de las personas y sus relaciones, tal y como ellas las concibieron y desarrollaron, además de mostrarnos sus intercambios (favores, información, ideas, recursos materiales, influencia...) valores, ideas o preocupaciones que los llevaron a actuar y a relacionarse entre sí: por ejemplo, miedos o angustias por enfermedades, inversiones económicas, colocación de los hijos, política matrimonial o pleitos por herencia. Lo que también nos ayuda a romper prejuicios sobre las personas que vivieron en el pasado. El carácter subjetivo de quien escribe el documento convierte a la misiva en un instrumento esencial para conocer la vida cotidiana, social, económica y política, convirtiéndose en una fuente de información para el estudio de las sociedades pasadas "desde dentro" (Imízcoz, 2017).

En este contexto de búsqueda de la acción procedimental por parte del alumnado, consideramos que la construcción de narrativas sobre el pasado, creadas por ellos mismos, supondría un considerable avance en el desarrollo de la competencia de pensamiento histórico. Cada historia tiene su relato y

sería, especialmente, interesante como recurso que el alumno fuera capaz de vestirse como un historiador y construirlo. Las narraciones tienen un destacado papel en la enseñanza de la Historia, siendo la competencia narrativa uno de los elementos fundamentales para la formación del pensamiento histórico. No en vano, a través de estas prácticas el alumnado debe construir sus razonamientos, reflexionar en torno a lógicas temporales y espaciales, aplicar principios de causalidad y; finalmente, concebir una producción propia que permita al docente una evaluación más cualitativa que cuantitativa (González, Pagès y Santisteban, 2011).

Entre las principales plataformas, al menos para el mundo hispano, donde se puede encontrar documentación digitalizada y fuentes útiles para nuestros propósitos se encuentran el *Portal de Archivos Españoles* (PARES: <http://pares.mcu.es/>), el *repositorio digital de archivos particulares de la Fundación Sancho el Sabio*, de Vitoria-Gasteiz (FSS, <https://www.sanchoelsabio.eus/fondos-digitales/>) y la plataforma *Dokuklik* (<https://dokuklik.euskadi.eus/>), puesta en marcha por el Gobierno Vasco, así como de otros repositorios con una relevante utilidad en el ámbito escolar, caso de *Europeana* (<https://www.europeana.eu/portal/es>), *Archive* (<https://archive.org/>) o la *Digital Public Library of America* (DPLA: <https://dp.la/>).

También cabe destacar que existen otros soportes digitales, elaborados por profesionales de la Historia, que nos ofrecen materiales complementarios a las propias fuentes documentales que pueden ser explotados en los contextos educativos sencillamente. Uno de ellos, a través del cual se pueden trabajar las trayectorias de los individuos que aparecen en la documentación consultada siguiendo sus biografías, es el *Diccionario Biográfico Español* (DBE: <http://dbe.rah.es/>), con más de cuarenta mil fichas de acceso libre confeccionadas por más de dos miles de especialistas o, en esta misma lógica biográfica, si bien con ciertas diferencias, cabe presentar una iniciativa franco-española del CNRS denominada *Fichoz* ([www.fichoz.org](http://www.fichoz.org)), un conjunto de bases de datos destinado a la investigación histórica con más de cien mil individuos con más de medio millón de acciones protagonizadas por

estos sujetos. Es reseñable que la información del biografiado no se presenta de manera tradicional, sino a través de un listado cronológico con todas las acciones y relaciones que conllevó, y que mantuvo, durante su vida; por lo que el eje fundamental de su construcción está en los “acontecimientos” y no en las personas, razón donde reside su mayor interés. (Chaparro y Guerrero, 2019).

De forma sencilla, en este tipo de repositorios documentales y de plataformas podremos encontrar las herramientas necesarias para introducir las fuentes en el aula, plantear y establecer programaciones didácticas adecuadas para enfatizar sobre la importancia de los sujetos históricos en la construcción de las dinámicas del pasado (la Historia desde la percepción de los propios protagonistas) y, de este modo, sustentar la base de la Didáctica de la Historia en los hombres y mujeres del pasado y no desde los departamentos estancos y estructuras cronológicas en los que se está realizando actualmente y que desvirtúan por completo los procesos históricos. En este punto se encuentra nuestra propuesta de cambio en la enseñanza de la Historia.

Igualmente, y en el tema que nos ocupa, en dichos portales digitales también se albergan fuentes documentales directamente relacionadas con las mujeres, o que hayan sido elaboradas por ellas, y que guardan características propias que venimos planteando. Hagamos un ejemplo con el siglo XVIII y con el portal *Dokuklik*. En una búsqueda sencilla encontramos, entre otras muchas, la correspondencia personal de María de Abaria (1792-1796), custodiada en la subsección Vélez de Ulívarri, Serie: X, del Archivo de la Casa de Zavala (Signatura: 250.5); la correspondencia entre Antonia Ignacia de Ampuero y Pedro María de Ampuero Musaurieta (año 1798), conservada en la sección Familia Ampuero, del Archivo de la Familia Ampuero, (Signatura: FSS, A.F.A., Ampuero, N. 2582) o correspondencia de María Vicenta con su sobrino el conde de Hervías (Signatura: FSS, A.U., Manso de Zúñiga, N. 793), que han digitalizado la Fundación Sancho El Sabio, de Vitoria-Gasteiz (España).

En este caso, observamos que se trata de mujeres que nacieron en familias muy ligadas o cercanas al

movimiento de las Luces que saben leer, escribir y contar, incluso expresarse en francés, que muchas de ellas participan en tertulias y escriben sus propios diarios, así como otra literatura. Una buena muestra la obtenemos con María Vicenta de Barrenechea Castaños, descendiente tanto por rama paterna y materna de importantes familias vizcaínas en las que, además de ocupar importantes cargos a nivel local y provincial, sus miembros estaban desarrollando importantes carreras en el ámbito de la Monarquía en diferentes ámbitos, como el cortesano, la administración, el ejército o el comercio indiano. (Ruiz de Azúa, 1990).

En la correspondencia de María Vicenta con su sobrino el conde de Hervías (FSS, A.U., Manso de Zúñiga, N.793), con fechas extremas entre 1 de noviembre de 1798 y el 5 de marzo de 1820, se pueden contemplar los diferentes asuntos personales, familiares, económicos, ideológicos, políticos, religiosos (...) que preocuparon a esta mujer y a sus allegados; por las características propias de esta familia, cuestiones particulares que están íntimamente relacionadas con la política más amplia de la Monarquía.

Junto con estas cartas, si queremos ampliar las actividades y completar los objetivos prediseñados, podremos trabajar con otro tipo de documentación personal como contratos matrimoniales, testamentos, o inventarios de bienes, para comprender el mundo material e inmaterial que rodeaba a estas mujeres. De este modo, en su inventario ("preliminar") de bienes, realizado en el año 1813, (FSS, A.U., Manso de Zúñiga, N.1661) se contemplan cada uno de los artículos que María Vicenta poseía en su casa, estancia por estancia.

Este, simplemente, es un ejemplo de lo que se puede trabajar con el discente, y esta misma consulta y selección documental sería fácil de realizar con otras mujeres del pasado y sería la labor de los docentes seleccionar aquellas cartas o documentos personales más adecuados para el proceso de formación de los futuros profesores.

Como trabajo complementario, y como práctica que enriquecería la labor del alumnado en su faceta de historiador, se puede elaborar las biografías de

los personajes que aparecen en la documentación, sus relaciones, carreras profesionales, genealogía (...), para así ir construyendo el mundo vital de estas mujeres del pasado. En el caso de María Vicenta de Barrenechea aparecen personajes tan importantes para el mundo ilustrado español como Jovellanos, el marqués de Narros o Félix María de Samaniego.

Pese a esta realidad documental, incluso valorando positivamente la accesibilidad, es necesario reconocer la dificultad intrínseca del uso de fuentes históricas. El conocimiento de los archivos, sean físicos o digitales, como de los bienes documentales que en ellos se conservan, está circunscrito a especialistas, siendo por tanto compleja su aproximación desde los contextos educativos. Por este motivo se considera fundamental, en la medida que sea necesario, la construcción de alianzas entre los profesionales de la educación, los historiadores y los técnicos de los archivos para crear sinergias positivas que materialicen las actuaciones conjuntas en propuestas concretas, bien diseñadas, realistas, contextualizadas en el currículo y accesibles al alumnado.

En este sentido, ejercicios de comparación entre la realidad del alumnado y el pasado puede permitir igualmente sinergias positivas de identificación y, en consecuencia, de empatía histórica: ¿Cómo eran las mujeres de hace doscientos años? ¿Cómo vivían? ¿Qué asuntos gestionaban con plena autonomía? ¿Hasta qué punto eran dueñas de su vida? ¿Influían en la política de sus casas? ¿De qué manera? ¿En qué se asemejan o diferencian con las mujeres de ahora? Dar respuesta a este tipo de preguntas implica, indefectiblemente, un proceso de investigación que permita, una vez recopilados el conjunto de datos necesarios, la consecución de una serie de conclusiones iniciales.

Este logro puede ser desarrollado si introducimos al alumnado en la práctica del historiador, lo que suponga el aprendizaje, dominio y asimilación de las técnicas propias de la disciplina. Si la comprensión histórica implica el manejo de los conceptos estratégicos o de segundo orden, relacionados con el aprendizaje de las habilidades de los profesionales de los estudios históricos, su enseñanza y puesta en práctica se debe considerar fundamental.

Ahora bien, cuando se diseña una tarea de estas características, y como pauta de trabajo, se aconseja a los docentes a la cumplimentación de las siguientes etapas: concreción de la documentación, compilación de datos biográficos a través de búsquedas masivas por los diferentes recursos existentes y, por último, análisis cualitativo de la información recogida.

De este modo, se situaría a las mujeres en su contexto relacional y social, acercándose a cómo se gestaron los acontecimientos del pasado. Así también, el alumnado aprenderá que los hechos históricos son fruto de las acciones de las personas, que la sociedad actual es resultado de esos actos, y que también podría haber ocurrido de otro modo.

## Conclusión

En Educación Primaria, la enseñanza de la Historia se produce de manera parcelada e inconexa. Los contenidos aparecen estructurados a partir de categorías temáticas, geográficas o temporales que impiden, generalmente, un aprendizaje complejo de la Historia y conectar los acontecimientos con aquellos que los protagonizaron o los llevaron a cabo. Asimismo, el enfoque didáctico que, principalmente, se está ejecutando en las aulas no parte de los individuos, sino de los hechos, las instituciones o, incluso, las ideas; contenidos que se priorizan dejando de lado a los protagonistas efectivos.

Y de este modo, se presenta en los libros de texto, donde es poco común que figure un capítulo dedicado a los actores del devenir histórico. Los hombres y las mujeres que viven en sociedad protagonizan una historia única, indisoluble, puesto que la historia es el resultado de procesos políticos, económicos, culturales y religiosos que se producen de manera coetánea y que se encuentran protagonizados, en muchas ocasiones, por las mismas personas.

Este panorama es aun menos alentador cuando nos dirigimos, específicamente, a la aportación de las mujeres en la Historia. A grandes rasgos, tradicionalmente ha sido relegada dentro de la historiografía en un ítem más de la Historia Cultural, hasta que

este panorama fue cambiando, afortunadamente, por el desarrollo y consolidación de investigaciones de género desde los años 1970.

Nuestro interés es resituar a las mujeres como sujetos históricos, ejerciendo como lo que fueron, verdaderas protagonistas de los acontecimientos del pasado. Para ello, proponemos trabajar con los futuros docentes en formación con nuevas prácticas que puedan ayudarles a comprender mejor las técnicas y métodos históricos con el objetivo de mejorar su labor educadora cuando ingresen en el aula. Para ello, proponemos la utilización de fuentes documentales originales, especialmente, de carácter personal o particular, que nos permitirán dar voz a las propias protagonistas, dialogar con ellas, así como preguntarles sobre sus inquietudes, preocupaciones o sentimientos.

Entre todas las fuentes documentales, la correspondencia epistolar resulta la más enriquecedora como recurso didáctico. Y es que la explotación de este tipo de fuentes es clave para el desarrollo del pensamiento histórico y hacia una perspectiva global, así como para la incentivación del pensamiento crítico, la construcción del conocimiento y el aprendizaje autónomo.

Desde un punto de vista ciudadano, el desarrollo de metodologías analíticas en Historia con base en el sujeto histórico puede ayudarnos a reflexionar sobre problemáticas actuales, vigentes en la sociedad y que preocupan no sólo a escala comunitaria sino también de aula.

Finalmente, destacar que esta reflexión ha buscado contribuir a la capacitación del alumnado en la comprensión del hecho histórico, también con el interés de acercar a los que “hacen” historia y quienes imparten la materia porque entendemos que, si continuamos manteniendo esta brecha, seguiremos acentuando un problema que se está arrastrando a lo largo de las últimas décadas: ahondando los viejos conceptos, además de no formar a ciudadanos críticos.

## Referencias

Archer, R. (2001). *Misoginia y defensa de las mujeres. Antología de textos medievales*, Cátedra,

- Madrid.
- Blanco Lozano, P. (2004). "La perspectiva de género, una necesidad en la construcción de la ciudadanía: algunas actividades en la formación del profesorado". En M. I. Vera-Muñoz, D. Pérez i Pérez. *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Editorial Grao.
- Bornay, E. (1998). *Mujeres de la Biblia en la pintura del barroco*, Cátedra, Madrid.
- Chaparro Sáinz, A. (2018). "El aprendizaje de Ciencias Sociales en contextos reales: el análisis de fuentes primarias en el Grado en Educación Infantil. En *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales*, p.159-170.
- Chaparro Sainz, A. & Guerrero Elecalde, R. (2019). "Actoz: una herramienta para ser historiador en el aula". En Íber. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, octubre-noviembre-diciembre.
- Duby, G. & Perrot, M. (1994). *Historia de las mujeres en Occidente*, Taurus, Madrid, 5 vols.
- Estepa, J. (2017). *Otra didáctica de la historia para otra escuela. Lección inaugural del curso 2017-2018*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Fernández Valencia, A. (coord.). (2004). *Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia. Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, (18), p. 5-24.
- Fontana, J. (2002). *La historia de los hombres. El siglo XX*. Barcelona: Crítica.
- Franco Rubio, G.A. (2018). *El ámbito doméstico en el Antiguo Régimen. De puertas adentro*. Madrid.
- García Luque, A. (2013). *Igualdad de género en las aulas de la Educación Primaria: apuntes teóricos y guía orientativa de recursos*. Colección Cuadernos de trabajo Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- García Luque, A. (2015). Mujeres visibles e invisibles en la enseñanza de la historia en la educación primaria cambios y pervivencia al amparo de la LOMCE. En *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. Universidad de Extremadura: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, p.163-173
- García Luque, A. (2018). El género en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales, en A. Licerias Ruiz, G. Romero Sánchez y V. Ballesteros Alarcón (dir). *Didáctica de las Ciencias Sociales: fundamentos, contextos y propuestas*. Madrid: Editorial Pirámide, p. 249-270.
- Gómez Carrasco, C. J. (2014). Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2o de la ESO, en *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, num. 29 (1).
- Gómez, Carrasco C. J., Cózar, R. & Miralles, P. (2014). La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29 (1), p.1-25.
- González Monfort, N.; Henríquez, R. (2011). La comunicación y la enseñanza de las Ciencias Sociales, en A. Santisteban y J. Pagès (coords.). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la Educación Primaria: Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar*. Madrid: Síntesis, p. 185-206.
- González, N., Pagès, J. & Santisteban, A. (2011). ¿Cómo evaluar el pensamiento histórico del alumnado? En P. Miralles, S. Molina & A. Santisteban (Coords.). *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales*, vol. 1 (pp. 221-232). Murcia: Universidad de Murcia, AUPDCS.
- Hidalgo, E.; Juliano, D.; Roset, M. y Caba, À. (2003). *Repensar la enseñanza de la geografía y la historia. Una mirada desde el género*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Imízcoz, J. M<sup>a</sup>. (2017). Por una historia conectada. Aplicaciones del análisis relacional. En *Magallánica, Revista de Historia Moderna*, 4 (7), p.1-9.
- Imízcoz, J. M<sup>a</sup>. & Arroyo, L. (2011). Redes sociales y correspondencia epistolar: del análisis cualitativo de las relaciones personales a la reconstrucción de redes egocentradas, en *Redes: Revista hispana para el análisis de redes sociales*, (21), p.98-138.
- Inarejos Muñoz, J.A. (2017). El uso de fuentes históricas y bases documentales en la formación del profesorado de Educación Infantil y Primaria. En *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (2), p.157-166.

- Lerner, G. (2017). *La creación del patriarcado*. Barcelona: Crítica.
- López-Córdón Cortezo, M.V. (2015). Los estudios históricos sobre las mujeres en la Edad Moderna: estado de la cuestión. En *Revista de Historiografía*, num. 22, p.147-181.
- Maldonado, L. (2004). El alumnado de Magisterio ante la Historia de las Mujeres: percepción y actitudes. En M. I. Vera Muñoz y D. Pérez i Pérez (Coords.), *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas. Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales 15*. Alicante.
- Marolla Gajardo, J. (2019). La ausencia y la discriminación de las mujeres en la formación del profesorado de historia y Ciencias Sociales. En *Revista electrónica Educare*, vol. 23, (1) (January-April).
- Massip, M. & Pagès, J. (2016). Humanos frente a humanos: la necesidad de humanizar la historia escolar. En C. R. García, A. Doreste & B. Mediero (eds.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: Educar para la ciudadanía global*, 447-457. Las Palmas de Gran Canaria: AUPDCS.
- Morant, I. (2002). *Discursos de la vida buena: Matrimonio, mujer y sexualidad en la literatura humanista*, Cátedra, Madrid.
- Moreno-Vera, J. R. & Díez-Ros, R. (2018). Enseñar igualdad de género desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. En R. Roig-Vila (ed.), *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior*. Barcelona: Ediciones Octaedro, p. 716-726.
- Pagès, J. (2019). Enseñar historia, educar la temporalidad, formar para el futuro. En *El futuro del pasado*, num.10, p.19-56.
- Parra, D. & Fuertes, C. (Coords.) (2019). *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas: Ciencias Sociales para una educación crítica*. Valencia: Tirant humanidades.
- Prieto Prieto, J.A., Gómez Carrasco, C.J. Miralles Martínez, P. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico. Una experiencia en Bachillerato, en *Clío: History and History Teaching*, num. 39.
- Ruiz de Azúa, E., (1990). *D. Pedro Bernardo Villareal de Bérriz (1669-1740). Semblanzas de un Vasco Precursor*, Editorial Castalia/Fundación Juanelo Turriano, Madrid.
- Sánchez Ibáñez, R., Miralles Martínez, P. (2014). Pensar a las mujeres en la historia y enseñar su historia en las aulas: estado de la cuestión y retos de futuro". En *Tempo e Argumento. Revista de História do Tempo Presente*, v. 6, n. 11
- Sánchez Romero, M. (2005) (ed.) *Arqueología y género. Monografías de Arte y Arqueología*, num. 64, Universidad de Granada, Granada.
- Sánchez Torrejón, B. (2017). La perspectiva de género en la formación del profesorado de educación primaria en la didáctica de las Ciencias Sociales: las mujeres toman la historia. En R. Martínez Medina, R. García-Morís, C. R. García Ruiz (coords.). *Investigación en didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación*. Córdoba: Universidad de Córdoba, p. 286-294.
- Sánchez Torrejón, B. & Barea Villalba, Z. (2018). Ponte las gafas de género: Formación del profesorado de educación primaria en igualdad de género. En M<sup>a</sup>. J. León Guerrero y T. Sola Martínez (coord.), *Liderando investigación y prácticas inclusivas*. Granada: Universidad de Granada, p.1059-1068.
- Sant Obiols, E. & Pagès, J. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la Historia?". En *Historia y Memoria*, (3), p.129-146.
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. En *Clío & Asociados*, (14), p.34-56.
- Santisteban, A. (2011). La formación del pensamiento social y el desarrollo de las capacidades para pensar la sociedad. En A. Santisteban & J. Pagès (Eds.), *Didáctica del conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar*, p. 85-104. Madrid: Editorial Síntesis.
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson College Indigenous.
- Villalón, G. & Pagès, J. (2013). ¿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. En *Clío & Asociados*, (17), p. 119-136.
- Zemon Davis, N. (1975). "Womens History in Transition: The European Case". En *Feminist Studies*, num. 3, invierno.

# LOS DERECHOS HUMANOS ¡TAMBIÉN SON DERECHOS DE LAS MUJERES!

¡VIVIR SIN VIOLENCIA  
ES NUESTRO DERECHO!

 DENUNCIAS Y ATENCIÓN 911 01 800 426 26 66



## ALERTA DE VIOLENCIA DE GÉNERO

CONTRA LAS MUJERES PARA EL ESTADO DE CHIAPAS (AVGM)

[WWW.ALERTADEGENEROCHIAPAS.ORG.MX](http://WWW.ALERTADEGENEROCHIAPAS.ORG.MX)

"Ayquina". Mixta sobre madera.  
Hernán Alberto Godoy Rojas.



---

“ La situación de Haití en la segunda década del siglo XXI se presenta como un desafío para la joven democracia del país, que debe a un mismo tiempo consolidarse y encontrar soluciones eficaces y oportunas a los retos que enfrenta una nación devastada.” (Valdés, 2020, p. 66).

---



### José Monteagudo Fernández

Profesor de Geografía e Historia de Enseñanza Secundaria en varios centros públicos de la Región de Murcia (España) durante diez años. Licenciado en Historia (2004) y Máster en Dirección y Gestión de Recursos Histórico-Culturales (2006), compaginó su trabajo con la labor docente e investigadora en la UMU como Profesor Asociado (2011-2016). Doctor en Didáctica de las Ciencias Sociales por la UMU (2014), ha sido Profesor Ayudante Doctor en el Área de Didáctica de las Ciencias Sociales (2016-2018) y actualmente Profesor Contratado Doctor en régimen de interinidad. Sus líneas de investigación giran en torno a la evaluación de las Ciencias Sociales en Primaria y Secundaria y la divulgación de la historia en ámbitos formales y no formales.



### Juan Ramón Moreno-Vera

Doctor con Mención Europea por la Universidad de Alicante en investigación educativa y Licenciado en Historia del Arte, se formó en las Universidades de Murcia, Nápoles y Oxford. Tras trabajar como conservador en la Dirección General de Patrimonio de la Región de Murcia, en el Museo de Bellas Artes de Murcia y en la Galería MOT International de Londres, actualmente desarrolla su labor docente e investigadora en la Universidad de Murcia (España), donde es profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales. Sus investigaciones analizan la enseñanza de las Ciencias Sociales teniendo en cuenta el pensamiento histórico, el arte, el patrimonio y las nuevas tecnologías para reflexionar sobre la construcción del conocimiento y las nuevas formas de aprendizaje del alumnado, además aporta a sus investigaciones una perspectiva de género, tanto en el ámbito educativo como en el del arte. Entre sus estancias de investigación destacan aquellas llevadas a cabo en las universidades de Bologna (Italia) y Burgos (España), así como estancias docentes para impartir clases en las universidades de Roma Trè (Italia), Costa Rica y la Universidad de Harvard (Estados Unidos).

## De la descolonización a la colonialidad global a través del pensamiento histórico<sup>1</sup>

From decolonization to global coloniality through historical thought

José Monteagudo Fernández

jose.monteagudo@um.es

Juan Ramón Moreno-Vera

jr.moreno@um.es

*Recepción: 11 de octubre de 2019*

*Aprobación: 5 de diciembre de 2019*

### Resumen

La enseñanza-aprendizaje de la historia no puede abstraerse del fenómeno de la Globalización, y —dentro de este— de los llamados temas controvertidos que nos sirven para enfrentarnos a una realidad histórica

<sup>1</sup> Este trabajo es resultado de los proyectos de investigación “El pensamiento geográfico e histórico del alumnado de Educación Primaria en la Región de Murcia: propuesta metodológica innovadora para una educación de calidad” (20874/PI/18), proyecto financiado por la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia a través de la convocatoria de Ayudas a proyectos para el desarrollo de investigación científica y técnica por grupos competitivos, incluida en el Programa Regional de Fomento de la Investigación Científica y Técnica (Plan de Actuación 2018) de la Fundación Séneca-Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia; “Conceptos metodológicos y métodos activos de aprendizaje para la mejora de las competencias docentes del profesorado” (PGC2018-094491-B-C33), proyecto financiado por Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología a través de la convocatoria del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Secretaría de Estado de Universidades, Investigación, Desarrollo e Innovación y “Competencias docentes y métodos activos de aprendizaje. Una investigación evaluativa con el profesorado en formación de ciencias sociales” (20638/JLI/18), proyecto financiado por la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia a través de la convocatoria de Ayudas a proyectos para el desarrollo de investigación científica y técnica por grupos competitivos, incluida en el Programa Regional de Fomento de la Investigación Científica y Técnica (Plan de Actuación 2018) de la Fundación Séneca-Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia.

con problemas de carácter global. Tal es el caso de la descolonización del continente americano, africano y asiático y las dificultades que dicho proceso conllevó, perdurando algunas de ellas hasta el día de hoy. Para ello resulta fundamental enseñar a pensar, históricamente, al alumnado. El objetivo de este trabajo es el de mostrar el proceso de trabajo seguido en un aula de 1.º de bachillerato (17 años) de un centro público con la teoría del pensamiento histórico con base en un programa formativo que incluía también métodos activos de aprendizaje para el tratamiento de la descolonización afroasiática. Los resultados mostraron mejoras en el conocimiento y la comprensión histórica del alumnado en casi todas las facetas del pensamiento histórico, aunque también se evidenciaron las dificultades de los estudiantes para seguir el programa propuesto, por lo que es necesario iniciar el trabajo con el pensamiento histórico en niveles inferiores del sistema educativo.

**Palabras clave:** Globalización, descolonización, pensamiento histórico, enseñanza de la historia, enseñanza secundaria.

## Abstract

The teaching-learning of history cannot be abstracted from the phenomenon of Globalization, and, within this, from the so-called controversial themes, which serve to confront a historical reality with problems of a global character. Such is the case of the decolonization of the American continent, Africa and Asia, and the difficulties that this process entailed, some of which persist to this day. In order to do this, it is essential to teach students to think historically. The objective of this work is to show the process of work followed in a high school (17 years) of a public school with the theory of the historical thought based on a formative program that also included active methods of learning for the treatment of the Afro-Asian decolonization. The results showed improvements in students' knowledge and understanding of history in almost all facets of historical thought, although the difficulties of students in following the proposed programme were also evident, so it is necessary to begin to work with a

historical thought at lower levels of the educational system.

**Keywords:** Globalization, decolonization, historical thought, history teaching, high school education.

## Introducción

La enseñanza de las Ciencias Sociales se ha visto, en la última década, muy influenciada por el paradigma dominante en la realidad social de nuestro tiempo: la globalización. Como indican Bonal, Tarabini y Verger (2007), se trata de un proceso complejo que afecta a nuestros fenómenos económicos, políticos o culturales, por lo que la Didáctica de las Ciencias Sociales no puede escapar a él. Por supuesto, de entre los muchos puntos de vista desde los que se puede enfrentar este problema, la enseñanza de la historia es uno de ellos, ya que esta ha modificado en los últimos años su fin ulterior, que no trata ya del dominio cronológico de fechas, acontecimientos y personajes, sino que ha pasado a valorar como objetivo último el dominio de las competencias del pensamiento histórico (Seixas y Morton, 2013), del método del investigador (Prats, 2001) o de la relación de los contenidos históricos con los problemas, socialmente relevantes, que rodean el día a día del alumnado para provocar un aprendizaje significativo (López, 2011; Moreno, 2018). De hecho, como concluye Estepa (2017): uno de los objetivos principales de la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales es el de la formación de futuros ciudadanos, con capacidad crítica, que comprendan y se integren, correctamente, en la sociedad.

En este proceso globalizador, desde luego, los temas de candente actualidad (López, 2011), a veces llamados —por su propia naturaleza— “temas controvertidos” (López y Miralles, 2019; Moreno y Monteagudo, 2019), suponen uno de los contenidos fundamentales para la enseñanza de la historia, ya que permiten al alumnado comprobar la relación de los hechos del pasado con los del presente, comprender el paso del tiempo y la perspectiva históri-

ca y, además, enfrentarse al contraste de diferentes fuentes y su verificación.

De este modo, el tratamiento en el aula de los discursos nacionalistas, racistas y xenófobos que vemos a diario en los medios de comunicación y las redes sociales a través de las *fake news*, en la era poscrisis económica, nos sirven para enfrentarnos a una realidad histórica con problemas de carácter global (Trump y su muro antiinmigración, el problema de la desconexión del Brexit, la misoginia de Bolsonaro, la xenofobia de Salvini con los refugiados del mediterráneo y el auge de la extrema derecha y la islamofobia en países como Francia) que choca, profundamente, con el marcado nacionalismo de estos mensajes.

Si bien durante el siglo XIX se produjo el gran auge de la colonización (en América Latina un proceso iniciado en el siglo XV) y durante el siglo XX se produjo un impulso descolonizador, a día de hoy nos encontramos con el impulso de mensajes nacionalistas en un mundo cada vez más globalizado. Lo que Grosfoguel (2016) ha llamado “colonialidad global” para evidenciar que se trata de un proceso globalizador que ya no se preocupa por los nuevos límites de fronteras, sino que, exporta los valores eurocéntricos y occidentales al resto del mundo, beneficiándose los grandes gobiernos y compañías de la economía de los países colonizados, sin los esfuerzos de la colonización del pasado, siendo, en este sentido, el ámbito latinoamericano un ejemplo en lo que se refiere a la interferencia de los Estados Unidos en la política y la economía del centro y el sur de América.

Las siguientes páginas muestran una experiencia de innovación didáctica que busca luchar contra los usos y abusos de la historia en las aulas de bachillerato a través de la introducción del pensamiento histórico mediante el trabajo con fuentes primarias que simulen el trabajo del historiador, en este caso, fundamentado en el contenido histórico de la descolonización afroasiática. Puesto que pensamos que el uso del pensamiento histórico, las evidencias, el trabajo mediante las fuentes y la inclusión del pensamiento crítico, puede lograr que el alumnado en

el futuro tenga mejores herramientas para vencer a la desinformación, las *fake news* y los mensajes de odio que se lanzan a nivel global.

## El pensamiento histórico en un contexto de colonialidad global

Pensar históricamente o pensamiento histórico es, siguiendo a Monteagudo y López (2018), un metaconcepto que engloba habilidades relacionadas con la comprensión del pasado con base en la interpretación de fuentes y la creación de narrativas históricas. Se trata de un conocimiento básico que ha de ser aprendido y supone el dominio de los denominados conceptos de primer orden, como datos, fechas y hechos; y los conceptos de segundo orden o metodológicos (Seixas y Morton, 2013; Domínguez, 2015) relacionados con:

- ◆ La relevancia histórica.
- ◆ El uso de fuentes históricas como pruebas.
- ◆ Los cambios y continuidades en la historia.
- ◆ Las causas y consecuencias de los hechos históricos.
- ◆ La perspectiva histórica.
- ◆ La dimensión ética de la historia.

Su adquisición posibilita responder a cuestiones históricas y entender el pasado de una forma más compleja, poniendo en práctica una serie de habilidades cognitivas de orden superior (Guerrero, López y Monteagudo, 2019). Conjugando los dos tipos de contenidos que integran el pensamiento histórico, el pasado se torna útil para comprender cómo se ha formado el presente, favoreciendo así el conocimiento del contexto actual.

Sin embargo, estudios como los de Gómez, Miralles y Chapman (2017) nos muestran que, en los currículos, libros de texto y exámenes, en el caso de España, los conceptos de primer orden suelen ocupar alrededor del 75% de los contenidos que son objeto de trabajo y evaluación.

Aunque es necesario continuar enseñando al alumnado conceptos de primer orden relacionados con los hechos históricos y la cronología para que no se convierta en una mera repetición de habilidades inconexas carentes de argumentación al no tener procesos y conceptos históricos sobre las que aplicarlas (Gómez y Miralles, 2018), estos conceptos de primer orden no hacen al alumnado más competente, sino los conceptos de segundo orden, que son los que proporcionan la competencia histórica aplicable y la que ayuda a resolver problemas actuales.

Por ello López, Gómez, Miralles y Prats (2017) defienden que los conocimientos históricos no sólo han de ser un saber técnico, además deben de tener una utilidad social, una dimensión ética que oriente las actuaciones de las personas, debiendo formar para una ciudadanía democrática con capacidad crítica, convergiendo así con la corriente de la conciencia histórica López, Gómez, Miralles y Prats, (2017) mediante la incorporación del método del historiador también formamos un alumnado más competente, al saber utilizar información en el contexto adecuado, potenciar la reflexión y la crítica en las aulas (Molina, 2017).

De entre los conceptos de segundo orden propios del pensamiento histórico, optamos —en esta investigación— por el uso de fuentes y pruebas; porque compartimos la afirmación de Sáiz y Domínguez (2017) de que este elemento es el más importante a la hora de enseñar y aprender historia. A partir del trabajo con fuentes se desarrollan otras capacidades relacionadas con otros conceptos metodológicos, como los de relevancia histórica, cambio y continuidad, y causa y consecuencia. Este último, junto al uso de fuentes, es al que más habituados están los docentes y discentes, ya que, siguiendo a Moradiellos (2011), entre los principios gnoseológicos de la historia están el apoyo en pruebas y evidencias, y la explicitación de las causas de los procesos históricos. Además, en opinión de Domínguez (2015), enseñar al alumnado a hacer historia supone aprenderlo mediante ejercicios prácticos de indagación sobre fuentes y explicación causal.

## Los procesos de descolonización en el aula de Historia: de Latinoamérica a África y Asia

Tal y como señala Estermann (2014), el discurso que, habitualmente, se usa cuando se habla de “descolonización” tiene su *Sitz im Leben* cuando se pone encima de la mesa el proceso de independencia de los países africanos y asiáticos en la segunda mitad del siglo XX. De este modo, nos encontraríamos con una primera fase “descolonizadora” entre 1945-55 donde serían las nuevas naciones asiáticas las primeras en liberarse (India, Pakistán, Vietnam, etc.), una segunda fase entre 1955-75, iniciada por la Conferencia de Bandung, que origina el movimiento de países no alineados y que agrupa a nuevos estados que no se implican en ninguno de los bloques de la Guerra Fría (Sudán, Marruecos, Nigeria, Congo, etc.). Por último, en una tercera fase entre 1975 y 2002 llegarían las independencias de los estados del África austral y central y Oceanía (Seychelles, Papúa, Mozambique, etc.) así como los estados que habían formado parte de la Unión Soviética (Ucrania, Bielorrusia, Letonia, Estonia, etc.).

Sin embargo, el término “descolonización” puede llevar a engaño ya que, detrás de la mera independencia administrativa y la creación de un nuevo sistema estatal, existen otras formas de colonización que se mantienen activas: económica, empresarial, cultural, lingüística o a través de la religión. Si atendemos a estos aspectos, la descolonización americana, se produjo con casi un siglo y medio de antelación, durante el siglo XIX (los procesos de emancipación americana). En este sentido, como indica Estermann (2014) el proceso de “colonización” conlleva siempre un aspecto de asimetría y hegemonía, tanto en lo físico como en lo económico o cultural. Así pues, se puede distinguir entre dos conceptos distintos:

1. “Colonización” como el proceso de ocupación y administración de un territorio ajeno.
2. “Colonialismo” como el sistema ideológico, cultural, legislativo, económico que justifica esa ocupación.

Desde un punto de vista político-disciplinar, el fenómeno conocido como “descolonización” supuso el fin de los imperios europeos forjados en el siglo XIX al tiempo que surgían decenas de nuevos estados en África, Asia y Oceanía (Villares y Bahamonde, 2001). El proceso descolonizador afroasiático, durante el siglo XX, tiene algunas similitudes y algunas diferencias con el proceso emancipador americano que se produce fundamentalmente, como ya se ha comentado, en el siglo XIX.

Por supuesto, la aparición de un “colonialismo” a través de los valores culturales, lingüísticos o religiosos del occidente cristiano es una de las características que se comparte (lo que Estermann, 2014, denomina “occidentocentrismo”), del mismo modo que la explotación, en ambos casos, de los recursos naturales y humanos que los países poseen, lo que lleva a continuar la subyugación de la población indígena americana y sus descendientes (Fernández y Sepúlveda, 2014) siendo también una característica común. De esta forma, pese a la llegada de la independencia administrativa de los países sudamericanos, africanos o asiáticos, la dependencia comercial, económica, cultural, religiosa o de empleo con respecto a los colonizadores todavía tiene una gran importancia, a esta dependencia cultural se le denomina “colonialidad” (Quijano, 2000) y, según Hegel, esto resumía en el caso latinoamericano en: “Lo que aquí sucede es sólo el eco del Viejo Mundo” que, aunque ya no esté presente en el poder, sigue como introyecto mental entre las élite criollas (Estermann, 2014). De hecho, autores como Maldonado (2008) comentaba que la “decolonización” es un proyecto todavía inacabado a nivel global y, evidentemente, también en el caso latinoamericano.

### Propuesta didáctica y contexto

La propuesta didáctica realizada se centra en el estudio de la descolonización afroasiática y el papel de las instituciones supranacionales involucradas, un fenómeno relativamente reciente ubicado en otros contextos para así reforzar el estudio interdisciplinar de la historia al contemplar factores económicos, geopolíticos y culturales para trabajar sobre la complejidad de sus causas y consecuencias.

El centro para el que fue diseñada la unidad didáctica de innovación está situado en una localidad semirural de la Región de Murcia, cuya economía se basa, principalmente, en la agricultura y los servicios derivados de ésta. Cuenta con 750 alumnos de la más diversa procedencia y estatus económico y social (un 15 %, aproximadamente, son alumnos inmigrantes de diversos países). En concreto, el grupo de 1.º de bachillerato era un grupo ordinario de 23 alumnas y alumnos con un nivel académico bajo, existiendo tres repetidores y con un nivel de asistencia irregular.

Se desarrolló una metodología activa y participativa que otorgaba al alumnado un papel activo y autónomo, haciéndolo responsable de su aprendizaje mediante el trabajo grupal y cooperativo que tenía como fin la cumplimentación de un portafolio que seguía el esquema propuesto por Vergara (2015), donde el apartado dedicado a la autoevaluación iba en la línea expresada por Romero y Crisol (2011) de potenciar la autonomía de los estudiantes a través de la reflexión sobre los procesos de su propio aprendizaje.

### Metodología y objetivos

El objetivo principal del trabajo fue contribuir a la mejora del conocimiento y la comprensión histórica del alumnado en bachillerato con respecto al contenido de la descolonización como proceso fundamental para la comprensión del mundo actual y las consecuencias que tuvo.

Para ello nos propusimos dos objetivos específicos:

1. Diseñar una unidad didáctica de innovación que contara con algunas de habilidades propias del pensamiento histórico, siguiendo el modelo propuesto por Seixas y Morton (2013).
2. Analizar el proceso de la descolonización a partir de fuentes y evidencias históricas para contrarrestar la desinformación y los mensajes de odio.

El procedimiento seguido comenzó con la elaboración de la unidad formativa y su validación por dos expertos universitarios en Didáctica de las Ciencias Sociales, cuyas observaciones permitieron enfocar de forma correcta la implementación de la unidad didáctica. Posteriormente se ejecutó la propuesta didáctica y se evaluó la misma.

### Secuencia didáctica, fases y actividades

En primer lugar, cabe destacar que el programa de implementación en el aula estuvo basado en la aplicación práctica de cuatro de las dimensiones asociadas al pensamiento histórico (Seixas y Morton, 2013; Domínguez, 2015).

**Tabla 1. Dimensiones del pensamiento histórico que se abordan en la secuencia.**

|                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Relevancia histórica</b> | La formulación de preguntas al inicio del tema para introducirlo, del tipo, ¿Por qué a todos nos es conocido el nombre de Hitler?, la presentación del mapa conceptual por parte del docente y la realización de un eje cronológico y un mapa conceptual contribuyen a que nuestro alumnado identifique los acontecimientos más relevantes del periodo estudiado. |
| <b>Evidencia histórica</b>  | La combinación de fuentes visuales, audiovisuales y textuales —que en última instancia son fuentes primarias y secundarias—, y que tiene que trabajar e interpretar para resolver las preguntas o actividades que se plantean en cada una de las fichas, permiten el trabajo de esta competencia histórica.                                                       |
| <b>Causa y consecuencia</b> | Las actividades que se plantean inciden en la necesidad de abordar las causas y consecuencias que tuvieron los distintos acontecimientos que se trabajan en el tema.                                                                                                                                                                                              |
| <b>Cambio y continuidad</b> | Las actividades propuestas ayudarán al alumnado a discernir entre las causas que explican los hechos y procesos históricos y las consecuencias que de ellos se derivan.                                                                                                                                                                                           |

Fuente: Elaboración propia.

Por lo que respecta a la secuencia didáctica, seguimos la propuesta por Granados y Pagés (2011). Iniciamos la acción docente con una fase de exploración en la que, buscando siempre un aprendizaje significativo (Ausubel, 1976), realizamos una evaluación inicial, a través de la pregunta ¿Cómo de intensa fue la descolonización?, para averiguar los conocimientos previos del alumnado a través de un cuestionario y la extracción de conclusiones.

Esta evaluación inicial nos fue útil, entre otras cuestiones, para situarnos por encima del nivel del alumnado y hacerle progresar en base a su esfuerzo por la “zona de desarrollo próximo” (Vygotsky, 1989). También explicitamos los objetivos, conteni-

dos y metodología de trabajo, así como la utilidad de los aprendizajes del tema, buscando la motivación inicial de los discentes. Para la presentación de conceptos e ideas utilizamos un organizador previo en el que el contenido estaba bien estructurado, siguiendo la lógica de la materia. Empleamos las propuestas de Novak y Gowin (1988) de mapas conceptuales, que sirvieron como puente cognitivo entre lo que el alumnado ya sabía y lo que debía aprender.

En una segunda fase se procedió a la introducción de los nuevos aprendizajes a partir de la incorporación de puntos de vista alternativos (textos enciclopédicos y resoluciones de la ONU sobre la

descolonización), el suministro de nuevas informaciones, datos, referencias y vocabulario, con el fin de provocar el cambio conceptual en el alumnado y la asimilación de nuevos conocimientos, reestructurando así su red mental. Seguimos motivando al alumnado a través del planteamiento de situaciones significativas, urgentes o relevantes que llamaban a la participación del aprendiz.

Del mismo modo, la repetición de los elementos básicos o nucleares del tema, como las causas y consecuencias del proceso descolonizador, resultaba esencial para que los nuevos aprendizajes no se olvidaran y, en cambio, se aseguraran; ya que, siguiendo a Benejam (1997), el aprendizaje es una labor lenta y no exenta de dificultad. Finalmente, durante esta fase se realizó una evaluación continua que ayudó a localizar los posibles obstáculos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La tercera fase fue la de estructuración del conocimiento mediante actividades de síntesis, encaminadas a interrelacionar ideas, y de recapitulación, dirigidas a hacer consciente al alumnado de lo que había aprendido mediante procesos de reflexión.

En esta fase, hicimos uso de mapas actuales del mundo y de mapas antiguos para comprobar cómo había cambiado la situación de los países descolonizados.

Utilizamos el método expositivo siguiendo los principios del aprendizaje significativo y partiendo de un organizador previo que sirviese de puente entre lo que el alumnado ya sabía y lo que debía aprender, mostrando las relaciones de los diferentes elementos entre sí y los que pudieran aparecer posteriormente, siempre mostrando ejemplos (Frieria, 1995).

Además, empleamos como método interactivo de aprendizaje las pequeñas investigaciones realizadas en parejas, como la indagación sobre textos de la Conferencia de Bandung y los países no alineados. De este modo se favoreció la autorregulación del aprendizaje mediante la planificación de las tareas y la autogestión que, de las mismas, hizo el alumnado de acuerdo a su mayor nivel de autonomía personal y cognitiva, donde destacaba también el

importante papel de la cooperación para la gestión del aula. Nos situamos así en la línea socio-constructivista cuando facilitamos el aprendizaje mediante la verbalización, la explicitación, el contraste y la reelaboración de las ideas (Quinquer, 2004), lo que se relaciona con la actividad de analizar las características de los países del tercer mundo a través de las gráficas y tablas de datos sobre “ayuda internacional”.

Las mencionadas indagaciones en parejas tenían como fin la cumplimentación de un portafolio, una herramienta para la evaluación y trabajo continuo en el aula, ya que suponía un reto y un desafío intelectual para el alumnado pues potencia su autonomía y el pensamiento crítico, favorece la capacidad para aprender por sí mismo, para trabajar en equipo y para aplicar los métodos de investigación apropiados, además de estimular el interés y el hábito de la lectura. En este portafolio también se recogieron las actividades de consolidación de aprendizajes como el eje cronológico, situando los hechos y personajes más destacados de este proceso de descolonización. Siguiendo a Peña, Ball y Barboza (2005), el portafolio es una carpeta de trabajo en la que se recopila toda la información relativa a la actividad realizada por los estudiantes dentro del proceso de aprendizaje en un área de conocimiento. Destaca por su carácter formativo, constituyendo un valioso recurso para la evaluación centrada en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. En nuestro caso, en dicho portafolio, cada pareja de estudiantes debía presentar adecuadamente los aprendizajes alcanzados mediante la elaboración de textos descriptivos, explicativos y argumentativos partiendo de la lectura de fuentes literarias, el comentario de mapas, gráficos e imágenes, para terminar con una pequeña exposición verbal al grupo.

Para la confección de nuestro portafolio seguimos el esquema propuesto por Vergara (2015), donde el apartado dedicado a la autoevaluación iba en la línea expresada por Romero y Crisol (2011) de potenciar la autonomía de los estudiantes a través de la reflexión sobre los procesos de su propio aprendizaje.

## Discusión y conclusión

Los resultados nos muestran que, a pesar de la asistencia, y trabajo irregular de parte del alumnado y de su escaso bagaje acumulado en el abordaje directo de las competencias propias del pensamiento histórico, existen leves indicios de mejora en la habilidad de pensar históricamente de los discentes en casi todos los conceptos de segundo orden tratados en la unidad didáctica, a excepción de la relevancia histórica, aspecto a reforzar en futuras intervenciones.

Ha quedado demostrado que con la metodología adecuada y el tratamiento consciente del pensamiento histórico el alumnado es capaz de perfeccionar su concepción de la historia y de las habilidades aparejadas al hecho de pensar históricamente. En especial en un tema como el de la descolonización (Estermann, 2014) y la colonialidad global (Grosfoguel, 2016) tan importante para comprender cómo funciona la sociedad globalizada actual, de donde surgen las desigualdades económicas en algunas regiones del mundo y que lleva a su población a querer emigrar a zonas enriquecidas, mientras que los discursos del odio se polarizan contra este éxodo transfronterizo. Todo esto supone un proceso de “descolonización” todavía inacabado (Maldonado, 2008) y que puede dar lugar a problemas socialmente relevantes en las sociedades actuales y que deben ser tratados en el aula (Moreno, 2018; López, 2011; Moreno y Monteagudo, 2019).

Sin embargo, el propio estudiantado manifestó en la evaluación de la práctica docente que le había resultado costoso y difícil realizar los ejercicios propuestos para el trabajo de las competencias de segundo orden. Entendemos, relacionado con ello, que una mejora sustancial que permitiera al alumnado un mayor desarrollo del pensamiento histórico debería ser más profunda y constante a lo largo de la educación obligatoria, debiendo iniciar la misma en los primeros años de la Educación Primaria, tal y como proponen autores como Prats (2011) o Moreno y Vera (2016), quienes han introducido la investigación histórica como método desde la etapa primaria, o autores como Pérez, Baeza y Miralles (2008) que también introducen la indagación y el estudio de la historia en educación infantil.

## Referencias

- Ausubel, D. P. (1976). “Significado y aprendizaje significativo”. En D. P., Ausubel, J. Novak & H. Hanesian, *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* (p. 53-106). México: Trillas.
- Benejam, P. (1997). “Las aportaciones de la teoría socio-cultural y el constructivista a la enseñanza de las Ciencias Sociales”. En P. Benejam y J. Pagès (Coords.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (p. 53-69). Barcelona: ICE/Horsori.
- Bonal, X., Tarabini, A. y Verger, A. (2007). “La educación en tiempos de globalización: nuevas preguntas para las ciencias de la educación”. En *Globalizació y educació: textos fundamentals* (p. 13-33). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona, España: Graó.
- Estermann, J. (2014). “Colonialidad, descolonización e interculturalidad”. *Polis*, 38, (p. 1-19)
- Estepa, J. (2017). *Otra didáctica de la historia para otra escuela*. Huelva: Universidad de Huelva Publicaciones
- Fernández, B. y Sepúlveda, B. (2014). “Pueblos indígenas, saberes y descolonización: procesos interculturales en América Latina”. *Polis*, 38, (p. 1-8)
- Friera, F. (1995). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia*. Madrid, Ediciones de la Torre.
- Guerrero-Romera, C., López-García, A. y Monteagudo-Fernández, J. (2019). “Desarrollo del pensamiento histórico en las aulas a través de un programa formativo para Enseñanza Secundaria”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, REIFOP*, 22(2), (p. 81-93).
- Gómez-Carrasco, C. J. y Miralles-Martínez, P. (2018). “Las competencias históricas en perspectiva comprada. Enfoques internacionales sobre su desarrollo y evaluación”. *Educatio siglo XXI*, 36, 1, (p.11-20).

- Gómez-Carrasco, C. J., Miralles-Martínez, P. y Chapman, A. (2017). "Las competencias históricas en los procesos de evaluación. Un proyecto desde el currículo a la opinión de los docentes (España-Inglaterra)". En P. Miralles, C. J. Gómez; y R. A. Rodríguez (Eds.), *La enseñanza de la historia en el siglo XXI* (p.35-59). Murcia, España: Editum.
- Gómez-Carrasco, C.J., Miralles-Martínez, P., López-Facal, R. y Prats-Cuevas, J. (2017), "Las competencias históricas en el horizonte. Propuestas presentes y perspectivas de futuro". En R. López- Facal, P. Miralles-Martínez, J. Prats-Cuevas (disrs.) y C.J. Gómez-Carrasco (coord.), *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (p. 215-234). Barcelona, España: Graó.
- Granados, J. y Pagès, J. (2011). "Las unidades didácticas de Conocimiento del Medio Social y Cultural". En A. Santisteban y J. Pagès (Coords.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar* (p. 163-183). Madrid: Síntesis.
- Grosfoguel, R. (2016). "La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: transmodernidad, pensamiento descolonial y colonialidad global". En J. Kniffki y C. Reutlinger (eds.) *El trabajo social desde miradas transnacionales. Experiencias empíricas y conceptuales* (p. 91-117). Berlín: Frank & Timme
- López Facal, R. (2011). "Conflictos sociales candentes en el aula". En J. Pagés y A. Santisteban (Coords.), *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- López-Facal, R., Gómez-Carrasco, C.J., Miralles, Martínez, P. y Prats-Cuevas, J. (2017). "Educación histórica y desarrollo de competencias". En R. López- Facal, P. Miralles-Martínez, J. Prats-Cuevas (disrs.) y C.J. Gómez-Carrasco (coord.) *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (p. 7-22). Barcelona, España: Graó.
- López-García, A. y Miralles-Martínez, P. (2019). "Una reflexión controversial sobre los enfoques didácticos en Ciencias Sociales". En M. J. Hortas, A. Días y N. D. Alba (Eds.), *Enseñar y aprender didáctica de las Ciencias Sociales: La formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (p. 178-186). Lisboa, Portugal: Ediciones Escola Superior de Educação.
- Maldonado-Torres, N. (2008). "La descolonización y el giro des-colonial". *Tábula Rasa*, 9, (p. 61-72).
- Molina-Neira, J. (2017). "Formar una ciudadanía crítica desde la enseñanza y aprendizaje de la historia: método, estrategias y contenidos clave". En P. Miralles, C. J. Gómez; y R. A. Rodríguez (Eds.), *La enseñanza de la historia en el siglo XXI* (p.77-94). Murcia, España: Editum.
- Monteagudo-Fernández, J. y López-Facal, R. (2018). "Estándares de aprendizaje y evaluación del pensamiento histórico, ¿incompatibles? Análisis de currículos, programaciones, exámenes y opinión de expertos en España". *Perfiles Educativos*, 161, (p. 128-146).
- Moradiellos, E. (2011). "La historia: una ciencia humana y social de naturaleza racional constructivista". En J. Prats (Coord.), *Geografía e historia: complementos de formación disciplinar* (p. 33-45.). Madrid: Ministerio de Educación.
- Moreno-Vera, JR. (2018). "El pensamiento crítico en la enseñanza de la historia a través de temas controvertidos". *Actualidades Pedagógicas*, 72, (p. 15-28)
- Moreno-Vera, JR. y Monteagudo Fernández, J. (2019). *Temas controvertidos en el aula de historia. Enseñar historia en la era de la pos-verdad*. Murcia: Editum
- Moreno, JR. y Vera, MI. (2016). "QR-Learning: la invisibilidad de la mujer en el arte". *Revistas Estudios*, 33, (p. 1-22)
- Novak, J. D. y Gowin, D. B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- Romero, M<sup>a</sup> A. y Crisol, E. (2011). "El portafolio, herramienta de autoevaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una experiencia práctica en la Universidad de Granada". *Revista Docencia e Investigación*, 21, (p. 25-50).

- Sáiz-Serrano J y Domínguez-Castillo, J. (2017). "Aprender sobre la historia: competencias metodológicas en educación secundaria". En R. López- Facal, P. Miralles-Martínez, J. Prats-Cuevas (disrs.) y C.J. Gómez-Carrasco (coord.) *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (p. 23-48). Barcelona, España: Graó.
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto, Canadá: Nelson College Indigenous.
- Peña, J.; Ball, M. y Barboza, F. D. (2005). "Una aproximación teórica al uso del portafolio en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación". *Educere*, 9(31), (p. 599-607).
- Pérez, E., Baeza, C. y Miralles, P. (2008). "El rincón de los tiempos. Un palacio en el aula de Educación Infantil". *Revista iberoamericana de Educación*, 48 (1), (p. 1-10)
- Prats, J. (2001). *Enseñar historia. Notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura
- Quijano, A. (2000). "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En W. Mignolo (comp.) *Capitalismo y geopolítica del conocimiento: el eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires: Ediciones del Signo
- Quinquer, D. (2004). "Estrategias metodológicas para enseñar y aprender Ciencias Sociales: interacción, cooperación y participación". *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 40, (p. 7-22).
- Vergara, J. (2015). *Aprendo porque quiero. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), paso a paso*. Madrid, España: Ediciones SM.
- Villares, R. y Bahamonde, A. (2001). *El mundo contemporáneo. Siglos XIX y XX*. Barcelona, España: Taurus.
- Vygotsky, L. S. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

# Nuestra Oferta Educativa

Licenciaturas -  
Maestrías -  
Doctorados -  
Cursos -  
Diplomados -  
Especialidades -

CONSULTA LAS  
CONVOCATORIAS EN  
[www.cresur.edu.mx](http://www.cresur.edu.mx)



"Guayakán": Acrílico sobre tela.  
**Hernán Godoy Rojas.**



---

“ América Latina, como territorio, historia y continente habitado por sujetos tradicionalmente invisibilizados por la historia occidental, se presenta como una propuesta que no solo aporta desde lo disciplinar, sino como una posibilidad que, desde lo educativo, facilita la formación de los y las estudiantes que se desenvuelven en un mundo intercultural.” (Marolla y Saavedra, 2020, p. 100).

---

**Jesús Marolla Gajardo**

Doctor en Educación con especialidad en Didáctica de las Ciencias Sociales, Máster en Investigación en Educación en Didáctica de las Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Barcelona y Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica con Licenciatura en Educación con mención en Historia por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Chile). Sus áreas de interés se relacionan con la Didáctica de las Ciencias Sociales, los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de la historia y la geografía y las estrategias teóricas y prácticas enfocadas en el desarrollo docente. Además, ha trabajado y publicado artículos sobre la formación ciudadana para el presente y el desarrollo del futuro y sobre la inclusión de las mujeres en la enseñanza y el aprendizaje de la historia, posicionándose desde la pedagogía crítica, las perspectivas de género y las teorías feministas.

**Camila Saavedra Solís**

Profesora de Historia, Geografía y Educación Cívica. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, se ha desempeñado como docente en contextos educativos interculturales. Actualmente es académica de la Cátedra Taller Aplicado de Historia y Geografía de América de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación en Chile.

## **Presencia y ausencia de América Latina. La didáctica de las ciencias sociales y la interculturalidad como desafío para la enseñanza**

Presence and absence of Latin America. The didactics of social sciences and interculturality as a challenge to teaching

**Jesús Marolla Gajardo**

jesus.marolla@umce.cl

**Camila Saavedra Solís**

camila.saavedra\_s@umce.cl

*Recepción: 13 de noviembre de 2019*

*Aprobación: 5 de diciembre de 2019*

### **Resumen**

No se puede desconocer que la globalización ha tenido distintos efectos en las dinámicas políticas, sociales, económicas y educativas. Desde tales perspectivas, el fenómeno de las migraciones se ha tratado desde distintas políticas, y se ha enfrentado y posicionado como contenido de enseñanza y aprendizaje de la historia y las Ciencias Sociales. El presente escrito trata sobre una investigación en curso, su primera fase ha sido el análisis de los materiales curriculares (años 2009 a 2015) con que se trabajan en Chile las dinámicas relacionadas al concepto de América Latina y las interacciones multi e interculturales. Los resultados arrojan que el contenido de los manuales se remite a perspectivas que destacan a la masculinidad blanca que ha tenido poder político, económico y/o bélico, excluyendo en gran medida a las etnias, las migraciones, las mujeres y la diversidad.

**Palabras clave:** Textos, diversidad, inclusión, América Latina, interculturalidad.

## Abstract

It cannot be ignored that globalization has had different effects on political, social, economic and educational dynamics. From such perspectives, the phenomenon of migration has been treated from different policies, and thus, it has been confronted and positioned as teaching and learning content of History and Social Sciences. This paper is about an ongoing investigation, where its first phase has been the analysis of the curricular materials (years 2009 to 2015) with which the dynamics related to the concept of Latin America and multi / intercultural interactions are worked on in Chile. The results show that the content of the manuals refers to perspectives that highlight white masculinity that has had political, economic and / or war power, largely excluding ethnicities, migration, women and diversity.

**Keywords:** Latin America, curriculum, teacher education, interculturality.

## Abordar los estudios sobre interculturalidad: perspectivas

A fin de plantear los estudios y las perspectivas de la interculturalidad, es fundamental que se instauren los principios de diversidad de pueblos y nacionalidades étnicas. Tales principios deben relacionarse a los ámbitos económicos, sociales, culturales y políticos. Es necesario repensar las actuales estructuras con el objetivo de construir nuevas dinámicas que reconozcan la igualdad de derechos, el respeto mutuo, la paz y la armonía entre todos quienes habitan los distintos territorios.

En el escenario educativo latinoamericano, se ha diagnosticado que la enseñanza de la historia se organiza desde perspectivas tradicionales, que relevan como protagonistas a los hombres blancos que han tenido poder político, económico y/o bélico,

excluyendo tanto la diversidad como las acciones de las etnias (Marolla, 2019).

No se puede desconocer que idear una educación intercultural, implica el planteamiento de perspectivas de lucha hegemónica (Hall, 1996). Pensar en posicionar los estudios interculturales requiere considerar las estrategias políticas, las subjetividades, así como los espacios asignados, tradicionalmente, a las jerarquías europeas y coloniales. Considerando que cada contexto es diferente en cuanto a su conformación y expresión identitaria, Foucault (2001) afirma que el poder no funciona como una imposición directa y fluida, al contrario, el poder se basa en distintas “tecnologías” que se mueven por distintos espacios, se materializan en diferentes esferas y ocupan sus propias estrategias de difusión.

Pensar el planteamiento de los estudios de interculturalidad, implica la reflexión sobre cómo tales mecanismos de poder fueron producidos, reproducidos e impuestos en los distintos contextos en que se pueden encontrar. Lo anterior resulta complejo, ya que los mecanismos de poder se han instalado como tradiciones arraigadas tanto en la sociedad, como en los comportamientos y expresiones políticas, económicas y culturales.

Para Romero (2010) el trabajo desde la interculturalidad debe comprenderse desde la gestión política de lo étnico, considerando el trabajo subjetivo y la relevancia del análisis particular de cada proceso, contexto, vínculo y protagonistas que son parte de las disciplinas y que, de esa manera, evidencian las categorías de poder, control y tradición. Hobsbawm (2002) plantea que la historia se basa en las estructuras de tradición, refiriéndose a que existen agentes de poder que plantean la legitimación del nacionalismo, las identidades, las etnias, la cultura y las jerarquías que hacen visible a unos, y subordinan a otros.

## Textos escolares

Existen distintos estudios sobre los manuales escolares, Soler (2008), Mena (2009), Granda (2000),

Zárate (2011), Balsas (2011) y Romero (2009). Se puede considerar lo que plantean Miralles y Gómez (2017), quienes reconocen que los textos escolares funcionan como “artefactos culturales” claves para la comprensión de las propuestas que emergen desde distintos frentes. Coinciden en que las formas de enseñar historia tienen un interés en la construcción de identidades colectivas, las que son inclusivas y a la vez, excluyentes para distintos sectores de la población. En general, quienes quedan ausentes son las mujeres, la infancia, las etnias y los sujetos marginados, económicamente, del sistema. En esta línea, Miralles y Gómez (2017) plantean que la enseñanza de las Ciencias Sociales debe problematizar los relatos y las perspectivas bajo las cuales se ha enseñado la historia.

Se reconoce que, en ese contexto, los libros y manuales han excluido a las diversidades étnicas y de género. Bauman (2003) afirma que todo se enmarca en las nuevas lógicas del capitalismo, donde se han generado renovadas invisibilidades sociales y precariedades socioeconómicas. Para el autor, una de las alternativas es el fomentar que el comunitarismo reconozca las políticas de la diferencia y las políticas del reconocimiento.

En el marco de la enseñanza de la historia y las Ciencias Sociales, Castillo (2011) plantea que el racismo se enmarca en lógicas tradicionales y estructurales que se han implantado tanto en la historia como en la cotidianeidad social. Normalizándose así, la subordinación e inferioridad de la diversidad, las etnias, sus relatos y sus memorias. Para Castillo (2011), la escuela guarda gran responsabilidad en la mantención del *status quo*, es decir, ha jugado un papel fundamental en la producción y la reproducción de prácticas y saberes que han relevado como constructores de la historia a los hombres blancos procedentes de Europa y el occidente. De ahí que los procesos educativos actúen como un mecanismo regulador de las jerarquías sociales, de los discursos que se producen —y se reproducen— y de las estructuras coloniales que se han perpetuado en la sociedad.

Mena (2009), desde sus estudios, plantea que el contenido de algunos textos escolares de historia y Ciencias Sociales ha reflejado una visión estereotipada y fragmentada sobre la diversidad étnica. No se conoce su historia, sus relatos, saberes, cultura y memorias, donde aparecen, esporádicamente y de manera aislada, en distintos momentos de la historia.

Quijano (2000) llama a lo anterior como “colonialidad del poder”, entendiendo que aspectos como la raza, la subordinación y la invisibilidad de sectores de la población, son parte de una estructura conflictiva y permanente establecida desde la colonia. El autor señala que la colonialidad se ha extendido a las perspectivas del ser, generando la no-existencia desde el saber y el conocer, en contraste al dominio y jerarquía que posee el concepto de europeo, occidental y blanco.

### Perspectivas para la transformación

Miralles y Gómez (2017) coinciden con Granda (2004) en que dentro de las directrices gubernamentales se presentan perspectivas de inclusión de la interculturalidad. No obstante, dicha inclusión es realizada desde estructuras coloniales dominantes, blancas y europeas. Esto provoca el refuerzo de los estereotipos y los prejuicios en torno a la diversidad, perpetuando las tradiciones folclóricas en la formación.

El fin no es incorporar, tolerar, ni considerar a quienes han estado invisibilizados tradicionalmente, sino la reformulación de las estructuras educativas y sociales coloniales del poder. Se deben reformular las estructuras sociales, epistémicas y las prácticas culturales a fin de que se reconozcan las lógicas interculturales. Granda (2004) y Walsh (2012) coinciden en que la producción del currículo y los libros son uno de los primeros ejes a reformar en el contexto del planteamiento de proyectos interculturales, debido a que son una herramienta de amplio y reiterado uso por el profesorado (Miralles y Gómez, 2017). Walsh (2011) dice que existen tres perspectivas que pueden explicar los procesos de interculturalidad:

1. La perspectiva relacional.

2. La funcional.

3. La crítica.

(1.) La perspectiva relacional hace referencia a los procesos de contacto e intercambio entre las distintas culturas, es decir, el intercambio entre las personas, las prácticas, los saberes, los valores y las expresiones culturales disimiles. Tales relaciones, siguiendo la perspectiva de Walsh (2011), pueden darse en condiciones de igualdad o desigualdad, evidenciando que la multi/interculturalidad es un proceso que siempre ha existido en América Latina.

El problema con la perspectiva relacional, identifica Walsh (2011), es que suele ocultar o no considerar los conflictos que se generan desde las relaciones entre las distintas culturas y que han sido instauradas desde la época colonial europea. La colonialidad se instaura como una estructura dominante, fijando las jerarquías socioculturales y las relaciones entre las distintas poblaciones y etnias.

(2.) La perspectiva funcional, considera los planteamientos de Tubino (2005), donde los Estados reconocen la existencia de la diversidad, y si bien, existe una preocupación por la inclusión de las etnias, estas son vistas de manera “marginal” y como “minorías”. El fin es el reconocimiento a la diversidad, no desde una perspectiva que transforme las estructuras de dominación y segregación, sino que se incluya la diversidad dentro de las estructuras políticas y sociales dominantes, jerárquicas y fijadas desde la colonia.

La propuesta tiene relación con posicionar el diálogo, la convivencia y el respeto hacia las diferencias, considerando un proceso intercultural que sea funcional al sistema colonial jerárquico dominante. No existe reflexión ni crítica ante las jerarquías, las desigualdades y las violencias simbólicas (Walsh, 2011; 2012), que son parte del sistema legado desde la colonialidad y que se han instalado como la tradición en la estructura social. Por ello Tubino (2005) argumenta que tal lógica es compatible con el modelo económico y social existente.

(3.) La perspectiva crítica de la interculturalidad (Walsh, 2007; 2011), no se centra en las complejidades de la diversidad *per se*, sino que en las estructuras coloniales y raciales que funcionan y son parte de la tradición sociocultural. Se afirma que las diferencias son originadas desde las estructuras y la matriz colonial, donde, desde la tradición se producen y reproducen los poderes racializados y jerárquicos, destacando a los hombres blancos, europeos y occidentales en las jerarquías superiores de poder.

La perspectiva crítica se plantea como un instrumento para la subversión ante los grupos que han estado subalternizados y marginados tradicionalmente. (Walsh, 2012) El fin debería ser el posicionamiento de la igualdad y la subversión de las categorías fijadas por la colonialidad. En esta línea, Walsh (2012) plantea que se deben transformar las estructuras desiguales y los dispositivos de poder bajo los que se ha perpetuado la inferiorización y la discriminación de las etnias.

Castillo y Rojas (2007) plantean que desde los grupos excluidos han existido políticas de reivindicación. Agregan que la interculturalidad no solo representa una forma de establecer relaciones entre los saberes diferentes, sino que es un proyecto político que cuestiona los lugares de poder desde los cuales “se producen las representaciones mismas acerca de lo que es, y lo que no” (Castillo y Rojas, 2007, p. 21).

## Metodología

El estudio busca indagar desde los manuales escolares de historia y Ciencias Sociales sobre el contenido, las representaciones y los protagonistas que se hacen presente, y sobre quienes están ausentes en torno a los procesos multi/interculturales. Las preguntas que nos planteamos se muestran en la Tabla 1.

**Tabla 1. Interrogantes del estudio.**

|                                                                                                                                                |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ¿Cuáles son los contenidos y las representaciones sobre la interculturalidad y América Latina en los textos de estudio de Ciencias Sociales?   |
| ¿Quiénes son los y las protagonistas de los textos en relación al concepto de América Latina y desde las perspectivas de la interculturalidad? |

Fuente: Elaboración propia.

Los objetivos que se proponen para el desarrollo del estudio se presentan en la Tabla 2.

**Tabla 2. Objetivos del estudio.**

|                                                                                                                                                                                                                             |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Describir y contrastar los conceptos relacionados a América Latina que se hacen presente en los libros de estudio de historia y Ciencias Sociales.                                                                          |
| Analizar y reflexionar en torno a las representaciones y contenidos de América Latina presente en los manuales de historia y ciencias, considerando las perspectivas de los estudios de interculturalidad.                  |
| Describir y analizar los y las protagonistas que forman parte del tratamiento de América Latina en los libros de texto de historia y Ciencias Sociales, considerando las perspectivas de los estudios de interculturalidad. |

Fuente: Elaboración propia.

Metodológicamente, se han realizado los siguientes puntos:

1. Análisis documental.
2. Análisis desde la Literacidad Crítica.

Consideramos la Literacidad Crítica<sup>1</sup>, ya que nos facilita algunas herramientas para el análisis y la reflexión sobre el contenido y los discursos con que

se trabaja en los libros de texto. Cassany (2006) Tosar (2018) y Ortega y Pagès (2017) plantean la LC como herramientas para la interpretación ideológica de los discursos históricos (desde la lectura y la escritura) y el análisis de los discursos desde perspectivas críticas. En este sentido, abarca los siguientes ámbitos de la comprensión, tal y como se muestra en la Tabla 3.

**Tabla 3. Herramientas desde la Literacidad Crítica.**

|                                                    |
|----------------------------------------------------|
| Comprensión literal o lectura desde las líneas.    |
| Comprensión inferencial, o lectura entre líneas.   |
| Comprensión ideológica, o lectura tras las líneas. |

Fuente: Santisteban, 2015, p. 384.

<sup>1</sup> En adelante, LC.

Estas herramientas nos han permitido realizar el trabajo analítico y reflexivo para dar respuesta a las preguntas y a los objetivos propuestos. En esta línea, Tosar (2018) considera que, al trabajar tanto los discursos escritos como prácticos desde la LC, es conveniente considerar preguntas como ¿quién está representado?, ¿qué voces faltan? o ¿quién se bene-

ficia de esto?, ya que aportan ideas y herramientas útiles para el estudio desarrollado.

En la Tabla 4 se muestran los materiales curriculares analizados, y en la Tabla 5, los textos en que nos hemos basado.

**Tabla 4. Materiales utilizados en el estudio.**

---

Ministerio de Educación República de Chile. *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media*. Santiago de Chile: MINEDUC, 2009.

---

Ministerio de Educación República de Chile. *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de Estudios Primer Año Medio*. Santiago de Chile: MINEDUC, 2011.

---

Ministerio de Educación República de Chile. *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de Estudios Segundo Año Medio*. Santiago de Chile: MINEDUC, 2011.

---

Ministerio de Educación República de Chile. *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de Estudios Tercer Año Medio*. Santiago de Chile: MINEDUC, 2015.

---

Ministerio de Educación República de Chile. *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de Estudios Cuarto Año Medio*. Santiago de Chile: MINEDUC, 2015.

---

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 5. Textos de estudio utilizados en el estudio.**

---

Arriagada, Patricio, Contreras, Yasna, Fuentes, Luis, Rossi, Susana Y Valdés, Magdalena. *Texto para el Estudiante, Historia Geografía y Ciencias Sociales Primer año Enseñanza Media*. Santiago, Chile: Editorial Santillana, 2009.

---

Martínez, Rodrigo, Méndez, Verónica, Puga, Isidora Y Satelices, Carolina. *Texto para el Estudiante, Historia Geografía y Ciencias Sociales Segundo año Enseñanza Media*. Santiago, Chile: Editorial Santillana, 2009.

---

Fuente: Elaboración propia.

## Resultados

Los resultados presentados a continuación son parte de una investigación en curso. Previamente, se han establecido, de las bases curriculares y los programas de estudio, algunas conclusiones relativas a las representaciones y los contenidos sobre América Latina, la cual resulta desfavorecida en la jerarquización curricular. Desde el ámbito cuantitativo se concluye que, de un total de veintinueve contenidos mínimos obligatorios, solamente, en

ocho de ellos el concepto de América Latina aparece al menos nombrado, referido o señalado. Se determina que el concepto es desfavorecido tanto por el porcentaje en que es tratado respecto a otras temáticas, como por el carácter de su abordaje, el cual es mínimo y se encuentra subordinado a las temáticas tradicionales y europeas de comprender la historia.

La presente investigación se desarrolla bajo el supuesto de que la voz “América Latina” es presenta-

da por el discurso histórico escolar de modo disperso y flexible tanto en la organización de contenido, como en la diversidad de significantes, ya que su abordaje muchas veces se presenta de manera confusa y superficial.

A continuación, se analiza y se reflexiona en torno a las representaciones y contenidos sobre América Latina y sus protagonistas, presente en los manuales de historia y Ciencias Sociales, considerando las perspectivas de los estudios de interculturali-

dad. Las categorías han sido formuladas con base en las presencias de América Latina en el currículo, considerando perspectivas que aborden contextos históricos, vínculos económicos entre países y protagonistas que configuran el relato y la narrativa escolar. Como muestra la Tabla 6, la investigación documental del Programa de Estudios y los Textos Escolares permite establecer las siguientes categorías para nuestro análisis.

**Tabla 6. Categorías de análisis.**

|                                                         |
|---------------------------------------------------------|
| América Precolombina.                                   |
| Conquista y Colonia.                                    |
| Expansión territorial chilena y la Guerra del Pacífico. |
| Globalización y América Latina.                         |

Fuente: Elaboración propia.

## 6.1) América Precolombina

El Post Clásico de América es periodificado en el texto escolar desde una organización temporal y cronológica clásica, donde los hitos históricos relevantes tienen relación con la perspectiva europea sobre la llegada de los españoles al continente americano. El nombre del período histórico, “América Precolombina” permite identificar que se prioriza el momento del choque/encuentro entre ambas culturas. La existencia de los pueblos indígenas es relatada en función de la llegada de los hombres blancos europeos y con poder político, económico y/o militar que son parte de la historia Occidental. En efecto, los europeos y en especial, los españoles, son individualizados como personajes, en cambio, los y las indígenas son tratadas como cuasi personajes sin identidad.

El texto de estudio, por ejemplo, refiere únicamente al Imperio inca no pesquisándose la aparición de

civilizaciones americanas como aztecas y mayas. Se aborda en función de la Conquista de América y se explican los procesos históricos desencadenados luego del choque civilizatorio. Respecto de la aseveración sobre los españoles y su llegada a Perú, se obvian las concepciones territoriales de los indígenas para definir su espacio político y espiritual, imprimiéndoles marcas espaciales donde los estados nacionales se presentan como preexistentes. Es decir, la historia es narrada y presentada desde la perspectiva ibérica. Como refleja en la Tabla 7.

**Tabla 7. Culturas originarias.**

| EVIDENCIA EN EL TEXTO DE ESTUDIO                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1.1. Los españoles llegaron a Perú en 1531 y al año siguiente conquistaron al Imperio inca. La desarticulación del sistema administrativo incaico permitió a los conquistadores españoles dominar en forma expedita las sociedades ubicadas en la Zona Norte de nuestro territorio (Segundo Medio, 2009, p. 18). |

Fuente: Elaboración propia.

El discurso histórico relativo a América no considera como elemento fundante de la identidad latinoamericana la existencia de un rico y complejo pasado indígena americano. Cuando son referenciados su existencia es subordinada a elementos político - culturales ajenos a sus formas de vida, organización política y espiritual (Castillo, 2011). Se evidencia un silenciamiento de las culturas aborígenes, mientras se profundiza en las particularidades de los españoles y los dispositivos que permiten su dominio sobre las culturas originarias, siendo reflejado desde una perspectiva relacional según las definiciones de Walsh (2012).

## 6.2) Conquista y Colonia de América

Tradicionalmente, el período conocido como “Conquista y Colonia” se extiende entre los siglos XVI y la primera mitad del XIX. Con la llegada de Cristóbal Colón a las Antillas se inaugura un extenso proceso de colonización donde los territorios americanos son ocupados, poblados y explotados por la corona española. El proceso es presentado en el texto escolar bajo el nombre del “legado colonial” remitiendo a la influencia del orden transatlántico en la configuración de “Hispanoamérica”. A modo de ejemplo, se puede apreciar el proceso de mestizaje, de acuerdo a lo que plantea el texto escolar en la Tabla 8.

**Tabla 8. Mestizaje en América.**

| EVIDENCIA EN EL TEXTO DE ESTUDIO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| En el continente americano no solo se produjo un mestizaje biológico, sino que también transformaciones en todos los ámbitos del quehacer humano, naciendo una nueva cultura a partir de la mezcla de elementos de indígenas y españoles. Aunque estos últimos intentaron someter a los grupos indígenas que habitaron el país, lo consiguieron en el aspecto político, pero fueron menos efectivos en otros ámbitos (Segundo Medio, 2009, p. 32). |
| 1.2 La penetración del europeo en América implicó el fin del modo de vida y la adopción de un nuevo sistema cultural... Lo anterior significó un choque cultural importante para las sociedades indígenas, y solo algunas de ellas lograron subsistir a través del mestizaje y la asimilación de las costumbres de los conquistadores (Segundo Medio, 2009, p. 20).                                                                                |
| 1.3. En Chile, la resistencia de los naturales tuvo diferentes matices: pacífica, como en el caso del sincretismo, donde existió una resistencia cultural hacia la cultura foránea, pero no una lucha directa; y otra, violenta, a través de la lucha armada, en el que el sustento ideológico de las rebeliones planteaba un alejamiento de la nueva religión (católica) y un retorno a las creencias tradicionales (Segundo Medio, 2009, p. 27). |
| 1.4. La población colonial chilena estuvo marcada principalmente por la presencia mestiza, pues las mujeres que llegaron a América inicialmente fueron muy pocas, lo que, sumado al contacto de los españoles con las indígenas, favoreció el mestizaje (Segundo Medio, 2009, p. 56).                                                                                                                                                              |

Fuente: Elaboración propia.

El apartado 1.1. sostiene que el mestizaje es una “mezcla” de elementos indígenas y españoles que supera la noción del mestizaje biológico, compren-

dido como un proceso transformador que genera una nueva cultura. Aunque se propone una mezcla entre españoles e indígenas, los elementos que componen dicha mixtura son señalados solo para el

caso español, afirmando: “los españoles intentaron someter a los indígenas del país, y lo consiguieron en el aspecto político, pero fueron menos efectivos en otros ámbitos”.

Profundizando el apartado 1.2., podemos notar que la penetración del europeo en América implicó el fin del modo de vida y la adopción de un nuevo sistema cultural. En dicho sistema cultural se presenta la cultura española como elemento de estabilidad, mientras el componente indígena logra “subsistir a través del mestizaje y sus costumbres son asimiladas por los conquistadores”. Sostenida desde la noción de subordinación, la presencia indígena persiste en la medida en que es asimilada por los conquistadores españoles que representan la cultura dominante en la narración escolar.

El apartado 1.3. refiere que existe “resistencia” ante la dominación por parte de los naturales, adquiriendo diferentes formas, una pacífica asociada al sincretismo cultural, otra violenta, a través de la rebelión indígena donde la diferencia decisiva es el rechazo ante la religión impuesta por la corona española. El relato escolar presenta, como elemento estable, la conquista y la colonización española mientras las resistencias son representadas como una reacción ante la imposición foránea.

En relación al mestizaje biológico y cultural, el apartado 1.4. brinda información sobre las relaciones sociales que determinan el nacimiento del mestizo. La escasa problematización omite el contexto histórico en que se desenvuelven los hombres y las mujeres que participan del proceso como protagonistas. Excluyéndose de la explicación las relaciones abusivas en materia sexual desplegadas por el hombre blanco europeo, en especial hacia las indígenas por parte de los españoles. En suma, la idea del mestizaje biológico cultural representada por los textos escolares, invisibiliza los conflictos surgidos a partir del choque cultural. En base a lo anterior, se plantea que el texto trata el proceso de mestizaje en América desde una perspectiva funcional (Walsh, 2012).

De acuerdo al texto, se trabaja la composición étnica de América de una perspectiva funcional al sistema dominante (Walsh, 2012). Se asume que las relaciones y el intercambio entre culturas y etnias siempre ha existido. Se plantea el surgimiento de una nueva cultura, pero prima la caracterización del dominio español mostrándose, escasamente, a los pueblos indígenas como creadores y portadores de cultura. Prima una noción jerárquica y racializada donde se valida la cultura europea mientras se omiten e invisibilizan los pueblos originarios, como se muestra en el Tabla 9.

**Tabla 9. Composición étnica de la América Colonial.**

| EVIDENCIA EN EL TEXTO DE ESTUDIO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1.1. La historiografía actual propone utilizar el término etnia para referirse a una comunidad humana, la que está definida por diferentes características, como raciales, culturales, lingüísticas, entre otras o bien, usar un término más neutral, como es el de tipo físico cuando se haga alusión exclusivamente a características biológicas (Segundo Medio, 2009, p. 31).                                                             |
| 1.2. La sociedad colonial se consolidó como una sociedad altamente jerarquizada y con escasa movilidad social ordenada en función del origen étnico. Mientras más blanca fuera la piel, más alta era la valoración social. En la cima de la pirámide social se encontraban los españoles y criollos, hijos de españoles nacidos en América y que a su vez se subdividieron según su poder político y económico (Segundo Medio, 2009, p. 56). |
| 1.3. La vida del mestizo no fue fácil, su origen bicultural les dificultó su integración social, ya que no pertenecían a ningún grupo étnico en particular, en un momento en que este tipo de pertenencia era muy relevante (Segundo Medio, 2009, p. 31).                                                                                                                                                                                    |
| 1.4. Otro de los grupos que conformaron este sector fueron los mulatos, hijos de español o blanco con persona de etnia negra, y los zambos, descendientes de indígenas y negros (Segundo Medio, 2009, p.56).                                                                                                                                                                                                                                 |

Fuente:Elaboración propia.

El concepto de etnia suministrado en el apartado 1.1. se torna problemático al evaluar las características que definen la pertenencia o no a una comunidad humana. Como señala Cibotti (2004) “el “otro” es siempre visto como un sujeto homogéneo”, en el caso de la América colonial, españoles, indígenas y negros son categorizados sobre la base de su diferencia como etnias particulares y homogéneas.

La composición étnica de la América Colonial es especificada de la siguiente manera: el apartado 1.2. plantea que en la cúspide de la pirámide se encontraban españoles y criollos, el apartado 1.3. reseña a los indígenas americanos, brevemente, explicando la problemática de los mestizos al tener un origen bicultural y, por último, el 1.4. presenta a mulatos como “hijos de español con persona de etnia negra, y los zambos, como descendientes de indígenas y negros”. La sociedad colonial es descrita, someramente, como un conjunto humano diverso compuesto por una variedad de grupos étnicos que se entremezclan y originan nuevos grupos sociales (Quijano, 2000; Walsh, 2012). Conviene, para efectos de esta investigación, indagar respecto del modo en que se configuran los conceptos de etnia y de mestizaje, referenciado con anterioridad.

Desarrollando una lectura entre líneas (Santisteban, 2015) es posible extraer que el concepto de etnia es abordado desde la creencia que ciertos grupos humanos no han participado de ninguna mezcla anterior. Bajo este supuesto, la América hispánica está conformada por españoles, indígenas y negros. De estas etnias angulares surgirían mestizos, mulatos y zambos. No obstante, solamente para los mestizos se acentúa la perspectiva de la mezcla cultural, mientras no se referencian estos hallazgos para el caso de mulatos y zambos, quienes se encuentran ausentes tanto en sus narrativas, sus historias y sus identidades.

Las consideraciones aquí planteadas entran en tensión con las perspectivas de las relaciones interculturales. Una lectura tras las líneas (Tosar, 2018) permite evidenciar que el discurso histórico escolar se articula desde la noción de que existen etnias o culturas que no han participado de mezclas con otros grupos humanos. El mestizaje es trazado como fenómeno cultural para toda la América española al ser abordado desde la unidad cultural hispanoamericana, no obstante, es necesario establecer contrastes que permitan comprender las tensiones y distenciones del fenómeno en los distintos territorios americanos. En la Tabla 10 se presentan los puntos correspondientes a la herencia española e indígena, según la evidencia analizada.

**Tabla 10. Herencia española e indígena.**

**EVIDENCIA EN EL TEXTO DE ESTUDIO**

1.1 La herencia española está presente en el idioma. El español fue la lengua que se instauró en toda la América española y que permitió la comunicación política y económica con la madre patria, situación que ha favorecido la comunicación actual entre las naciones latinoamericanas. Si bien los indígenas adoptaron la lengua de la dominación, varias comunidades conservaron su idioma nativo, como una manera de preservar su identidad. Ejemplo de ello es la conservación, por ejemplo, del idioma mapudungun en las comunidades mapuches (Segundo Medio, 2009, p. 66).

1.2. El tercer elemento es la historia común: la colonización española implicó la instauración de un sistema de dominación común para toda Latinoamérica, adoptando nuevos sistemas políticos y económicos, los que hoy en día se siguen aplicando en las relaciones comerciales entre América y el resto del mundo (Segundo Medio, 2009, p. 66).

Fuente: Elaboración propia.

El apartado 1.1. establece como rasgo identitario común el idioma español, cuya importancia es gravitante para la comunicación actual entre naciones

latinoamericanas. Aunque se reconoce la conservación de otras lenguas como el mapudungun, los idiomas indígenas no son apuntados como lenguas

determinantes en la identidad latinoamericana. El apartado 1.2. sostiene “que la colonización española implicó la instauración de un sistema de dominación común para toda Latinoamérica, adoptando nuevos sistemas políticos y económicos”. De esta manera, la historia americana es determinada por los tres siglos de colonialismo español sobre las colonias americanas. Se identifica que el idioma, la religión y la historia común deviene de la herencia española como cultura dominante, mientras el legado indígena es presentado, únicamente en palabras nativas incorporadas esporádicamente en los lenguajes de cada territorio, aunque según el texto de estudio “no son apuntados como lenguas determinantes en la identidad latinoamericana”.

El mestizaje cultural es representado como un nuevo sistema cultural atravesado por procesos de tensión/sincretismo/mezcla cultural entre españoles e indígenas. No obstante, la herencia cultural española es exhibida como hegemónica tanto en la conquista y la colonia, como en la constitución del mundo actual, mientras, la cultura indígena es figurada como parte de un pasado cultural del que se mantienen resabios, aunque no se reconocen con claridad. En síntesis, existe una desconexión entre el discurso histórico explícito que plantea el mestizaje como mezcla cultural entre españoles e indígenas, y el relato histórico que, de modo contrario, expone casi

en su totalidad los aportes del mundo ibérico, dejando en ausencia los aportes aborígenes que han formado la identidad, las costumbres, así como los relatos y las narrativas propias del continente.

### 6.3) Expansión territorial chilena y guerra del Pacífico

Tras las independencias americanas, en la segunda mitad del siglo XIX surgen disputas territoriales con los países vecinos; Perú, Bolivia y Argentina en el contexto de la consolidación de las soberanías nacionales. El proceso abordado en la presente categoría es “la Guerra del Pacífico”. Un ejemplo del cómo es trabajado desde el texto de estudio, se evidencia en la Tabla 11.

**Tabla 11. Guerra del Pacífico.**

#### **EVIDENCIA EN EL TEXTO DE ESTUDIO**

La costa sur de Perú constituyó otro foco de atracción para los chilenos que, motivados por la explotación del guano y luego del salitre, emigraron hacia esas tierras. Los chilenos en la provincia peruana de Tarapacá llegaron a constituir un 25% del total de la población y como consecuencia, el Estado chileno destinó a las localidades de Iquique y Pisagua agentes consulares en su representación (Segundo Medio, 2009, p. 169).

Las consecuencias de este conflicto fueron de suma relevancia para nuestro país. Por una parte, Chile se adjudicó la hegemonía comercial y marítima sobre el Pacífico Sur y por otra, el éxito en el primer conflicto internacional que nuestro país enfrentaba como nación independiente favoreció el desarrollo de un fuerte sentimiento nación (Segundo Medio, 2009, p. 120).

Fuente: Elaboración propia.

El apartado 1.1 del texto de estudio desdibuja la soberanía del Perú sobre el territorio al presentarlo como una zona donde habita población chilena,

empleándose argumentos que muestran la zona como un asentamiento transfronterizo para cuestionar con posterioridad la soberanía real de Perú sobre

los territorios disputados. Se omite que, para la época, los límites fronterizos de los estados nacionales son difusos y que la población no responde, necesariamente, a la noción de identidad nacional, sino que su vínculo se relaciona con el lugar donde se han asentado tradicionalmente (Hobsbawm, 2002).

El 1.2. enuncia la identidad nacional, mostrándose la guerra como proceso histórico “que favoreció un fuerte sentimiento nacional”. Se omite la problematización de la guerra como vía de solución de conflictos entre países, al silenciarse del relato las consecuencias demográficas, humanas y sociales. El modo en que se enseña la Guerra del Pacífico continúa siendo un factor de tensión entre Chile y los países vecinos, siendo necesario reconceptualizarla más allá del conflicto entre estados. Comprendiendo que enfrenta a sujetos históricos subalternos cuya participación y roles dentro del conflicto han sido, para algunos casos silenciados, y para otros, comprendidos a favor desde dónde nacen los relatos.

Tanto por las presencias como por las ausencias conceptuales, se evidencia que en el programa de estudios y en el texto escolar opera un discurso centrado en los beneficios estatales que trae la guerra, mientras se silencian las consecuencias humanitarias catastróficas del proceso.

### América Latina como zona de dependencia y sub-desarrollo

Se ha señalado con anterioridad que América Latina es construida dentro del panorama general del sistema mundo que, tradicionalmente, ha situado a Europa y Estados Unidos como el centro del progreso económico de la humanidad. A continuación, se analiza la Tabla 12, titulada *Capitalismo del siglo XVI al XXI*, extraída del texto de estudio. Esta figura, despliega un recuento del tránsito histórico de la economía mundial, desarrollando un desglose donde se caracteriza a las naciones que son el centro de poder económico y geopolítico.

Tabla 12. Capitalismo del siglo XVI al XXI.

| Capitalismo mercantil (siglos XVI a XVIII)    |                                                                                                                                                                                                                                                            |
|-----------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Centro de poder económico y geopolítico       | -Norte de Italia.<br>-Países Bajos.                                                                                                                                                                                                                        |
| Ciudades más importantes                      | -Brujas (Bélgica), Amberes (Bélgica), Ámsterdam (Países Bajos), Florencia (Italia).                                                                                                                                                                        |
| Áreas dependientes                            | -Europa mediterránea.<br>-Europa central/Báltico.<br>-Colonias de América.<br>-Colonias en el Índico.                                                                                                                                                      |
| Tipo de relaciones                            | -Comercio ultramarino de productos de lujo, lana, trigo, tránsito de esclavos, entre otros.<br>-Compañías mercantiles y sociedades financieras.                                                                                                            |
| Capitalismo mercantil (siglo XIX)             |                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Centro de poder económico y geopolítico       | -Gran Bretaña.                                                                                                                                                                                                                                             |
| Ciudades más importantes                      | -Londres (Gran Bretaña).                                                                                                                                                                                                                                   |
| Áreas dependientes                            | -Resto de Europa, Estados Unidos, Japón, Rusia.<br>-Colonias de poblamiento en zonas templadas de América y Oceanía.<br>-Colonias de explotación de áreas tropicales de África, Asia y América Latina.                                                     |
| Tipo de relaciones                            | -Extracción de materias primas y alimentos.<br>-Exportación de manufacturas y capitales.<br>-Compañías mercantiles, mineras, ferroviarias y bancos.                                                                                                        |
| Capitalismo monopolista o fordista (siglo XX) |                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Centro de poder económico y geopolítico       | -Estados Unidos.                                                                                                                                                                                                                                           |
| Ciudades más importantes                      | -Nueva York (Estados Unidos).                                                                                                                                                                                                                              |
| Áreas dependientes                            | -Europa occidental.<br>-Japón.<br>-Australia y Nueva Zelanda.<br>-América Latina.<br>-África y Asia (nuevos países).                                                                                                                                       |
| Tipo de relaciones                            | -Empresas multinacionales (instalación en múltiples países)<br>-Estrategias multidomésticas (un mismo producto se adapta a las exigencias técnicas o legales de cada país).<br>-Flujos de mercancías, capitales y tecnología (relaciones centro-periferia) |
| Capitalismo global (siglo XXI)                |                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Centro de poder económico y geopolítico       | -Estados Unidos, Japón y Unión Europea.                                                                                                                                                                                                                    |
| Ciudades más importantes                      | -Nueva York (Estados Unidos), Tokio (Japón) y Londres (Inglaterra).                                                                                                                                                                                        |
| Áreas dependientes                            | -Australia y Nueva Zelanda.<br>-Rusia y Europa oriental.<br>-Este y sureste de Asia.<br>-América Latina.<br>-Sur Asia y China.<br>-África.                                                                                                                 |
| Tipo de relaciones                            | -Mundialización/Globalización.<br>-Apertura de mercados.<br>-Nueva división internacional del trabajo.<br>-Corporaciones/grupos transnacionales; estrategias globales.                                                                                     |

Fuente: Primero Medio, 2009, p. 267.

Al evaluar y analizar la tabla se obtiene que estas naciones referentes se han ubicado, históricamente, en Europa y Estados Unidos, incorporando en el capitalismo global a Japón, sin entrar en mayores detalles ni profundidad en este último país. En los recuadros de áreas de dependencia, se muestra al continente americano reiteradamente con los siguientes nombres: Colonias de América, Colonias de poblamiento en zonas templadas de América y Oceanía, Colonias de explotación de áreas tropicales de África, Asia y América Latina, y América Latina.

La noción de que América Latina es un área de dependencia, se vincula con las características productivas de la región. Así la tabla presentada con anterioridad señala que existe un tipo de relación económica donde las áreas dependientes exportan materias primas y alimentos a las zonas de mayor desarrollo. A su vez, son caracterizadas como áreas de progreso y riqueza, mientras las zonas de subdesarrollo se relacionan con el atraso económico y social.

En síntesis, las categorizaciones resultan arbitrarias al tipificar a los países de América Latina como áreas de dependencia, sin presentar el contexto histórico en que surgen las teorías de centro o periferia ni las críticas a las que han sido sujetas. De esta forma, se perpetúan constructos tradicionales donde se visibiliza y se legitiman los sistemas económicos y políticos de Estados Unidos y Europa, mientras se

subordina a las zonas dependientes bajo la noción de “retraso económico/social”, naturalizándose que las economías latinoamericanas debiesen seguir el rumbo y la dependencia trazada por las del centro del poder económico.

## Discusión y conclusión

Al analizar los instrumentos curriculares se concluye que la idea de América Latina aparece de manera esporádica y descentrada en el relato histórico escolar. Tal relato es dependiente de otras temáticas históricas centrales, como las narraciones y los protagonistas del devenir de Chile, Estados Unidos o Europa. El abordaje del concepto de América Latina

es ajustado y flexibilizado según los contenidos y los objetivos con los que se estructura el currículo escolar. Esto tiene como consecuencia la construcción de un relato histórico escolar fragmentario, donde América Latina aparece de modo esporádico y aislado, anexo de relatos históricos eurocéntricos y nacionales opacándose los relatos, saberes y cultura del continente (Mena, 2009).

Ante la dispersión conceptual y de contenido para referir a América Latina, el principal desafío de este trabajo ha sido generar categorías que permitan reconstruir la noción de unidad para desarrollar análisis que permitan visibilizar los discursos presentes en el relato histórico escolar, considerando que no existen unidades de aprendizajes donde América Latina sea presentada desde sus identidades, culturas y narrativas.

Las categorías son analizadas desde la comprensión literal, inferencial e ideológica (Santisteban, 2015) del relato histórico escolar respecto de América Latina. Son articuladas desde las perspectivas de interculturalidad definidas, específicamente, por Walsh (2012), Quijano (2000) y Tubino (2005); destacando contextos históricos donde se han construido ideas fundamentales para las perspectivas interculturales como raza, etnia, mestizaje cultural y visibilidad de la diversidad cultural del continente. También se abordan los vínculos históricos entre Estados latinoamericanos y se tratan los conflictos que han modelado las relaciones políticas, económicas y culturales entre países y quienes son las y los protagonistas del relato histórico escolar.

De las categorías analizadas a) América Precolombina, b) Conquista y colonia, c) Expansión territorial chilena y la Guerra del Pacífico y; e) Globalización y América Latina se puede concluir lo siguiente:

- a) Respecto de la categoría de América Precolombina, se evidencian relatos históricos eurocéntricos, donde existe una mínima presencia de culturas originarias, y en el caso de ser referenciadas, son invisibilizadas desde sus relatos y sus memorias (Castillo, 2011). Cuando son exhibidas sus condiciones de vida, cultura y espiritualidad, es con el fin de estable-

cer contrastes con las categorías europeas y españolas, las que son vistas como eje dominante.

**b)** Para el caso de Conquista y Colonia se abordan conceptos como mestizaje cultural donde se refieren relaciones de contacto e intercambio entre españoles e indígenas. Aunque los textos escolares dan cuenta de las tensiones y los conflictos surgidos del proceso, se evidencia una perspectiva relacional en el relato histórico escolar. Se pormenorizan los elementos culturales españoles que persisten hasta la actualidad mientras desde lo discursivo se argumenta la importancia de la cultura indígena, pero al articular el relato histórico sus saberes y culturas son folklorizadas y/o planteadas desde lo anecdótico.

**c)** Respecto de la composición étnica de la América Colonial se construye una visión estereotipada y fragmentada sobre la diversidad étnica (Mena, 2009). Se asienta un modelo explicativo donde españoles, indígenas y negros son presentados como etnias, a partir de cuyos intercambios culturales surgen mestizos, mulatos y zambos. Resultado de lo anterior, se yergue una conceptualización que naturaliza la idea de culturas que no han participado de intercambios biológicos y culturales con otros grupos humanos.

**d)** En relación a la “Expansión territorial chilena” y “la Guerra del Pacífico”, se concluye que, aunque ha disminuido el lenguaje nacionalista y bélico para el tratamiento de la Guerra del Pacífico, se instala una representación positiva de “lo bélico” que resalta los valores patrios y la “identidad chilena” desde la óptica de las ganancias económicas que trajo para el país, resaltando el “sentimiento” de victoria y soberanía nacional al presentar a Chile como vencedor del conflicto.

**e)** Respecto de Globalización y América Latina en las representaciones sobre el continente se articulan definiciones políticas, económicas y culturales que la califican como área de dependencia y subdesarrollo, perpetuándose un concepto estereotipado de la región que la reduce a las jerarquías tradicionales de centro – periferia, sin problematizar en profundidad los factores que, históricamente, han producido la desigualdad económica y social entre los continentes, sus etnias y la heterogeneidad en cuanto población que existe en ellos.

La investigación desarrollada analiza las representaciones y contenidos de América Latina, concluyéndose que persiste una forma de construir el relato histórico escolar con foco en las historias nacionales y europeas, donde prima la enseñanza de una historia tradicional promotora de las identidades vinculadas a los estados nacionales y a los relatos identitarios eurocentrados. Se ha concluido que, paulatinamente, se detecta la incorporación de sujetos históricos invisibilizados por la historia. Sin embargo, para el caso de la América Precolombina, Conquista y Colonia persisten nociones donde permanecen las jerarquías sociales del hombre blanco europeo situado en la parte superior, mientras en las jerarquías inferiores se ubican mestizos, indígenas y afrodescendientes como poblaciones homogeneizadas, tanto culturalmente, como por razones de etnia, género y clase (Mignolo 2007; Quijano 2000). Se encuentran una escasa presencia de sus relatos, saberes e historias propias, no describiéndose las condiciones de existencia previas a la invasión europea, como tampoco, las herencias culturales proyectadas al mundo actual.

En relación a los protagonistas del relato histórico escolar, para el caso de “la Expansión territorial chilena”, el tratamiento de “la Guerra del Pacífico” tiende a presentar contenidos económicos y políticos factuales donde se privilegia la historia tradicional nacional construida desde la visión de los grandes hombres. Entre los elementos pendientes, es necesario establecer la participación de grupos sociales y sujetos invisibilizados en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, superando las categorías de nacionalidad y analizando las implicancias sociales, económicas y territoriales del conflicto para los diferentes habitantes de los diversos territorios latinoamericanos.

Entre territorios, vínculos y protagonistas, América Latina es representada desde las presencias y ausencias, en procesos históricos multidireccionales donde las relaciones se readecúan según los contenidos históricos y las conceptualizaciones que han triunfado en la jerarquización curricular. Es posible afirmar que, desde la construcción ideológica de los textos, las perspectivas que se priorizan son aque-

llas definidas por Walsh (2012), desde lo relacional o funcional. Se incluyen y trabajan las perspectivas étnicas, los protagonistas y los procesos respecto a América Latina asumiendo que los mencionados procesos han existido siempre y son parte de una estructura jerárquica definida por la masculinidad blanca, occidental y que ha tenido poder político, económico y/o militar.

En atención al creciente desafío y necesidad de incorporar en la enseñanza de las Ciencias Sociales una mirada intercultural, es fundamental repensar los ejes temáticos bajo los que se articula la enseñanza. América Latina, como territorio, historia y continente habitado por sujetos, tradicionalmente, invisibilizados por la historia occidental, se presenta como una propuesta que no solo aporta desde lo disciplinar, sino como una posibilidad que, desde lo educativo, facilita la formación de los y las estudiantes que se desenvuelven en un mundo intercultural. Del conocimiento del otro y la otra como experiencia cultural e histórica depende la generación de ciudadanos y ciudadanas críticos, participativos/as y comprometidos/as con la transformación de las estructuras coloniales y raciales que han perpetuado la desigualdad social y cultural en el espacio latinoamericano.

## Referencias

- Balsas, María Soledad. "Negritud e identidad nacional en los libros escolares argentinos: Del surgimiento del sistema nacional de educación al bicentenario". *Estudios Sociológicos. México*, 86(2011), p. 649-686.
- Bauman Zygmunt. *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Corregidor, 2003.
- Cassany, Daniel. *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama, 2006.
- Castillo, Elizabeth. "La letra con raza, entra. Racismo, textos escolares y escritura pedagógica afrocolombiana". *Pedagogía y Saberes*, 34(2011), p. 61-73.
- Cibotti, Ema. *Una introducción a la enseñanza de la historia Latinoamericana*. Buenos Aires: Editorial Fondo de Cultura Económica, 2004.
- Foucault, Michel. *Defender la sociedad*. México: FCE, 2001.
- García, Francisco Y De Alba, Nicolás. "Educar para la participación ciudadana. Análisis de las dificultades del profesorado a partir de la experiencia del programa Parlamento Joven". *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la "Strategia di Lisbona"*. R. Ávila, B. Borghi e I. Mattozzi (Eds.). Bolonia: Pàtron Editore. 2009, p. 515-521.
- Granda, Sebastián. *Textos escolares e interculturalidad: la representación de la diversidad cultural ecuatoriana*. Tesis de maestría, Programa de Maestría en Estudios Latinoamericanos, Mención en Estudios de la Cultura. Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, 2000.
- Hall, Stuart. *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu, 1996.
- Hobsbawn, Erick. "Introducción: la invención de la tradición". *La invención de la tradición*. Eric J. y Terence Rangers (Coords.). Barcelona: Crítica, 2002, p. 7-21.
- Marolla, Jesús. "La inclusión de las mujeres en las clases de historia: posibilidades y limitaciones desde las concepciones de los estudiantes chilenos". *Revista Colombiana de Educación*, 78(2019), p. 1-24.
- Mena, Isabel. "La ilustración de África, los africanos y las africanas en los textos escolares de Ciencias Sociales. Rasgos para el caso colombiano" En: *Seminario Internacional sobre Textos Escolares de Historia y Ciencias Sociales*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile, 2009, p. 383-390.
- Miralles, Pedro Y Gómez, Cosme. "Enseñanza de la historia, análisis de libros de texto y construcción de identidades colectivas". *Historia y Memoria de la Educación*. 6 (2017), p. 9-28.
- Ortega, Delfin Y Pagès, Joan. "Literacidad crítica, invisibilidad social y género en la formación del profesorado de Educación Primaria". *REID-ICS, Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1(2017), p. 102-117

- Quijano, Aníbal. "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". *La colonialidad del saber: eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas latinoamericanas*. En E. Lander (Ed). Buenos Aires: FLACSO, 2000, p. 201-245.
- Rojas, Alex Y Castillo, Elizabeth. "Multiculturalismo y políticas educativas en Colombia ¿interculturalizar la educación?" *Educación y Pedagogía*. 48 (2007), p. 11-24.
- Romero, Amanda. "Educación por y para indígenas y afrocolombianos: las tecnologías de la etnoeducación". *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(2010), p. 167-182.
- Santisteban, Antoni. "La formación del profesorado para hacer visible lo invisible". *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* A. M<sup>a</sup> Hernández Carretero, C. R. García Ruiz y J. L. de la Montaña (Eds.). Cáceres: Universidad de Extremadura. Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2015, p. 383-393.
- Soler, Sandra. "Pensar la relación análisis crítico del discurso y educación. El caso de la representación de indígenas y afrodescendientes en los manuales escolares de Ciencias Sociales en Colombia". *Discurso & Sociedad*. 2.3 (2008), p. 642-678.
- Tosar, Breo Y Santisteban, Antoni. "Literacidad crítica para una ciudadanía global. Una investigación en Educación Primaria". *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global*. C. R. García Ruiz, A. Arroyo y B. Andreu (eds.). Las Palmas: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria-AUPDCS, 2016, p. 674-683.
- Tosar, Breo. "Literacidad crítica y enseñanza de las Ciencias Sociales en primaria: profe, las bolsas de plástico no son medusas". *REIDICIS, Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. 2 (2018), p. 4-19.
- Tubino, Fidel. (2009). Interculturalidad para todos: ¿un eslogan más? Disponible en: <http://aulaintercultural.org/2005/02/15/interculturalidad-para-todos-unslogan-mas/>
- Tubino, Fidel. "Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva". *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*. Norma Fuller (ed.). Lima: RDCSP, 2005, p. 51-76.
- Walsh, Catherine. "Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas". *Visao Global*. 1.2 (2012), p. 61-74.
- Walsh, Catherine. "La (re)articulación de subjetividades políticas y diferencia colonial en Ecuador: Reflexiones sobre el capitalismo y las geopolíticas del conocimiento". *Indisciplinar las Ciencias Sociales: Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder*. C. Walsh, F. Schiwy, S y Castro-Gómez (Eds.). Quito: Abya Yala/Universidad Andina Simón Bolívar. 2002, p. 35-55.
- Walsh, Catherine. *Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial*. Lima: Bellido ediciones, 2011.
- Walsh, Catherine. "Lo Afro en América andina: reflexiones en torno a las luchas actuales de (in) visibilidad, (re) existencia y pensamiento". *Journal of Latin American and Caribbean Anthropology*, 12(2007), p. 200-212.
- Zárate, Adolfo (2011). Las representaciones sobre los indígenas en los libros de texto de Ciencias Sociales en el Perú. *Discurso & Sociedad*. 5(2).

### Bibliografía ampliada (Materiales curriculares)

- Ministerio de Educación República de Chile. *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media*. Santiago de Chile: MINEDUC, 2009.
- Ministerio de Educación República de Chile. *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de Estudios Primer Año Medio*. Santiago de Chile: MINEDUC, 2011.
- Ministerio de Educación República de Chile. *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de Estudios Segundo Año Medio*. Santiago de Chile: MINEDUC, 2011.

- Ministerio de Educación República de Chile. *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de Estudios Tercer Año Medio*. Santiago de Chile: MINEDUC, 2015.
- Ministerio de Educación República de Chile. *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de Estudios Cuarto Año Medio*. Santiago de Chile: MINEDUC, 2015.
- Arriagada, Patricio, Contreras, Yasna, Fuentes, Luis, Rossi, Susana Y Valdés, Magdalena. *Texto para el Estudiante, Historia Geografía y Ciencias Sociales Primer año Enseñanza Media*. Santiago, Chile: Editorial Santillana, 2009.
- Martínez, Rodrigo, Méndez, Verónica, Puga, Isidora Y Satelices, Carolina. *Texto para el Estudiante, Historia Geografía y Ciencias Sociales Segundo año Enseñanza Media*. Santiago, Chile: Editorial Santillana, 2009.

# DESCARGA NUESTRA APLICACIÓN DE PUBLICACIONES



## DESCARGA

1

La aplicación QR de tu preferencia para leer códigos QR en tu dispositivo móvil

## LEE

2

El código QR que se encuentra en este separador con la aplicación que descargaste

## DISFRUTA

3

De la aplicación Biblioteca CRESUR y navega en ella.



App Store



Disponible para  
Android y iOS.





"Peñuelas". Acrílico sobre tela.  
*Hernán Alberto Godoy Rojas.*

---

“Es necesario entender la complejidad de la historia común como un cuadro pintado en una gran variedad de escalas de grises, huyendo de discursos excluyentes y de tendencias interpretativas, marcadamente nacionalistas, que sirve para poner en valor proyectos de inclusión y colaboración en el largo plazo.” (Velasco y Pousa, 2020, p. 110).

---

**Luis Velasco Martínez**

Docente de Historia Contemporánea en la Universidad de Vigo, anteriormente lo ha sido en las Universidades de Santiago de Compostela (USC), Málaga y Pablo de Olavide de Sevilla. Coordina el máster en Seguridad, Paz y Conflictos Internacionales de la USC. Sus trabajos giran sobre la historia de los nacionalismos y la enseñanza de la historia. Ha sido investigador visitante en Columbia University, Universidad de Porto, University College Dublin, el Colegio de México y la Universidad de Buenos Aires, entre otras instituciones de prestigio.

**Manuel Pousa Castelo**

Profesor de Enseñanza Secundaria de Geografía e Historia. Ejerce a la vez como profesor de didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Santiago de Compostela. Doctor en didáctica de la historia con una tesis sobre la enseñanza-aprendizaje del imperialismo, sus principales líneas de investigación se centran en el estudio de las identidades colectivas en el ámbito de los currículos de Educación Secundaria.

## La enseñanza de las independencias americanas en España: naciones y nacionalismos<sup>1</sup>

The teaching of American independence in Spain: nations and nationalisms

**Luis Velasco Martínez**

luis.velasco.martinez@uvigo.es

**Manuel Pousa Castelo**

manuel.pousa@usc.es

*Recepción: 14 de noviembre de 2019*

*Aprobación: 5 de diciembre de 2019*

### Resumen

A lo largo del presente artículo se analizan los recursos educativos a disposición del docente español de Enseñanza Secundaria para el estudio de las independencias americanas. Desde otra casuística, se aborda el papel de la educación y de la enseñanza de la historia como agente de difusión de las mitologías nacionalistas, proponiendo el uso de recursos educativos que ejemplifiquen la existencia de identidades compatibles frente a los discursos nacionalistas excluyentes. Finalmente, se denuncia la falta de conexión entre la investigación historiográfica y la renovación de la enseñanza de la historia en Educación Secundaria.

<sup>1</sup> Esta publicación es producto de la investigación desarrollada en el marco del proyecto DER2017-83436-C2-1-R: “Las Respuestas en un Estado de Derecho a los retos de Seguridad: Fortalecimiento Democrático, Derechos Fundamentales y Deberes de la ciudadanía” (I.P.: Fernández Rodríguez, José Julio), financiado por el Ministerio de Economía, Ciencia y Competitividad del Reino de España; así mismo se engloba en el marco de la actividad investigadora del grupo de investigación en Historia Política y del Nacionalismo (HISPONA) de la Universidad de Santiago de Compostela, financiada por la Xunta de Galicia en el marco del Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) de la Unión Europea a través de la acción ED431B 2019/21 (I.P.: Grandío Seoane, Emilio Francisco). Agradecemos al Consello da Cultura Galega y a la Casa de Velázquez la posibilidad de habernos desplazado como investigador visitante a la École des Hautes Études Hispaniques et Ibériques de la Academia de Francia en España, permitiéndonos la consulta de sus fondos bibliográficos.

**Palabras clave:** Didáctica de la historia, historia contemporánea, historia de América, España, América, nacionalismo, recursos didácticos.

## Abstract

The educational resources available to the Spanish secondary school teachers for the study of American independences are analyzed in this paper. The role of education and the teaching of History as agency for dissemination of nationalist mythologies is analyzed, too the use of educational resources that exemplify the existence of compatible identities against the exclusive nationalist discourses is proposed. The lack of connection between historiographic research and the renewal of History teaching in Secondary Education is obviousness.

**Keywords:** History teaching, Contemporary History, America's History, Spain, America, nationalism, teaching resources.

## Introducción

Los procesos de independencia política del conjunto de Estados soberanos que, actualmente, denominamos bajo los epítetos “América Latina” o “Iberoamérica” (González, 1984), fueron acontecimientos de una enorme trascendencia política dentro y fuera del escenario continental. La aparición del liberalismo político y de las ideologías nacionalistas en la historia de la humanidad, junto con la revolución industrial y las enormes reformas económicas y sociales que provocaron, trajeron consigo el cambio de los sistemas políticos del antiguo régimen y su sustitución por nuevas formas de organización a todos los niveles. Frente a este profundo cambio en las mentalidades y los modelos de organización política, económica y social, la historiografía, convencionalmente, ha decidido proponerlas como un hito de transición en la historia de la humanidad, reconociéndoles un calibre suficiente para identificarlas como puntos de inflexión que separan los acontecimientos posteriores a su apa-

rición de sus precedentes. Marcan el inicio de la “Edad contemporánea” (Aróstegui, 2006).

Por su complejidad, el tratamiento didáctico de los procesos de independencia de Iberoamérica resulta de una gran dificultad en niveles no universitarios. Existieron una amplia diversidad de focos independentistas en la América española y portuguesa con diferentes etapas en su lucha por la emancipación, así como muy diferentes propuestas de relación con los antiguos poderes metropolitanos. Particularmente, pueden resultar difíciles de abordar los casos de México y Centroamérica, que funcionaron condicionados por una serie de factores específicos que configuran unos escenarios muy diferentes a los sudamericanos. En esta propuesta, hemos optado por excluir aquellos. No por considerarlos de menor importancia, si no porque escapan a la narrativa conjunta que proponemos. De igual modo, hemos excluido el caso brasileño porque, aunque puede resultar un proceso con ciertas similitudes con los de la América virreinal española y aunque pueda relacionarse con el foco bonaerense, complicaría un escenario analítico de por sí, enormemente, complejo. Las Ciencias Sociales levantan su proceso de creación de conocimiento de la toma de datos, su comparación, análisis y propuesta de conclusiones de la selección de un objeto de investigación suficiente como para deconstruirlo y problematizar con él.

A lo largo de nuestra propuesta vamos a proponer la revisión de algunos recursos didácticos relacionados con las independencias americanas que —a nuestro juicio— pueden resultar de interés para el profesorado de Enseñanza Secundaria encargado de abordar esas áreas temáticas de los currículos españoles.

## El curriculum español y el ciclo de las independencias americanas

Nuestra propuesta es, necesariamente, simple porque en España, el contenido curricular referido a las independencias americanas apenas está presente en los medios de comunicación, tiene poca presencia

en el currículum, y además, tanto los libros de texto como los alumnos en general lo desconocen pese a los fuertes vínculos con América y la fuerte presencia de contingentes de ambos continentes (Pousa, 2010) en los dos territorios (Pousa, 2012).

A estas dificultades pedagógicas hay que sumar las influencias del espacio europeo, especialmente el español, así como la presencia de numerosos protagonistas individuales a lo largo de las explicaciones temáticas. Esta presencia de una gran complejidad de actores individuales y colectivos, y su necesaria contextualización resultan un elemento que dificulta en demasía abordar de manera exitosa su tratamiento en las aulas durante los niveles preuniversitarios. Además, el hecho de tratarse de un período de forja de nuevos Estados y de creación de nuevos movimientos nacionalistas evidencia que las propuestas didácticas existentes están, fuertemente, vinculadas a las mitologías nacionales. Dado que la enseñanza de la historia tiene su origen y es fuertemente dependiente de este tipo de relatos nacionales (Weber, 1976), la objetividad en su tratamiento se ve dificultada.

El reciente bicentenario del ciclo de independencias de la América española pasó sin demasiada relevancia por la enseñanza (Malamud, 2009). Esto demuestra un bajo interés por estos hechos de gran relevancia histórica que conviene corregir.

### **De la historiografía al aula de historia: recursos y propuestas**

Pese a lo afirmado previamente, la caída del dominio de la Monarquía Hispánica en América ofrece una serie de posibilidades a la hora de buscar la transformación de los datos históricos en un contenido pedagógico destinado a las enseñanzas medias. En primer lugar, debemos reclamar el uso de la prosopografía y la biografía en el aula de Enseñanza Secundaria (Velasco, 2011). A nuestro juicio estos contenidos temáticos son, fácilmente, concentrables en torno a figuras individuales. Por ejemplo:

José de San Martín y Simón Bolívar.

Simplificar en individuos concretos el análisis de realidades históricas, sumamente complejas, concentrándose en sus vicisitudes biográficas y personales, da como resultado que los alumnos pueden aproximarse de forma concreta a procesos que son, como tales, abstractos. Además, su relevancia y actualidad en el presente hace sencillo llevar a los adolescentes a preguntarse el porqué de esta duradera admiración. Los mejores ejemplos son las estatuas de Simón Bolívar repartidas por toda América, pero también en el mismo país contra el que luchó (en Sevilla, Barcelona, Oviedo y Madrid), Londres, San Francisco, Nueva York, Bucarest o París. También, es de gran calado exponer las polémicas en torno a la exhumación de su cuerpo, el estudio de la causa de su muerte e incluso, el debate por la telenovela colombiana realizada en torno a su figura. El hecho de que su estatua, del parque del oeste de Madrid, esté cerca de donde se situaba el Monumento Nacional a los héroes de la guerra coloniales permitiría realizar análisis de los cambios en la percepción del proceso descolonizador de los antiguos territorios americanos de la vieja metrópolis. La importancia del venezolano se aprecia también en la fundación de Port Bolívar en Texas, en una fecha tan temprana como 1862, y que en 1821 ya existían quince localidades con el nombre del Libertador en E.U.A, país que le dio su nombre a un submarino nuclear en 1964. San Martín goza, asimismo, de estatuas en Alemania, Austria, Armenia, Bélgica, Brasil, China, Estados Unidos, Francia, Reino Unido además de en América del Sur y, de nuevo, en España.

Bolívar es un personaje moralmente complejo, que tomó decisiones que han sido, y son analizadas de formas diferentes, como la entrega de Francisco de Miranda, el fusilamiento de Manuel Piar o el Decreto de Guerra a Muerte. Tanto estas realidades como sus diferencias de carácter y rivalidad con San Martín pueden hacerlo más atractivo para el alumnado, al igual que su trágico final resumible en las seis lecciones en las que sintetizó su carrera militar, incluyendo el conocido "El que sirve una revolución ara en el mar" y sus presagios acerca del futuro de

América Latina. Existe a disposición del público un archivo de documentos del militar venezolano.<sup>3</sup> Asimismo, la lectura de *El General en su laberinto*, del premio nobel colombiano Gabriel García Márquez, puede ofrecer un interesante recurso didáctico para acercarse a la figura de Bolívar desde el campo de la literatura.

Desde el lado español, y para seguir trabajando con textos históricos, la carta de Pablo Morillo a Fernando VII de 1816 muestra el desaliento de los militares realistas y su percepción de una fuerte voluntad de lucha por la independencia en Venezuela. Los detalles del encuentro del militar español con el “Libertador”, en abril de 1820, puede suponer un complemento humano que explica el desaliento y la sensación de derrota que existía entre los defensores de la Corona de España en sus territorios de ultramar. Los detalles pintorescos de esta reunión (narrados por Mike Duncan en un sólido podcast) aportan un marco ameno al comentario de texto y el hecho de que Morillo siempre tuviera en alta estima al “Libertador” e incluso, proporcionara documentos capturados por los realistas a Daniel F. O’Leary —antiguo edecán de Bolívar que buscaba documentar una futura biografía del general— supone un ejemplo positivo de enemigos reconciliables y reconciliados. La estatua de ambos, en Trujillo, es un símbolo de reconciliación entre los viejos dominadores y dominados, símbolo del fin de la Guerra a Muerte y de la campaña de fuerte represión española en Nueva Granada. A nuestros ojos resulta un interesante contenido que puede ser ofertado al alumnado para sus estudios y análisis al final de esta propuesta pedagógica.

El estudio del foco metropolitano también permite realizar estudios comparativos pues la destrucción del ejército español a fines de 1809 y principios de 1810, la desaparición de la junta central y la prisión de los monarcas tiene paralelismos con la implosión de la URSS, el Imperio Austro-Húngaro y otros

imperios compuestos por una pluralidad de identidades colectivas en el pasado.

En cuanto al material audiovisual, desde nuestro punto de vista, internet no ofrece material demasiado interesante para emplear en las aulas de Educación Secundaria. Si bien, existen videos para Educación Primaria sobre Bolívar, que lo ensalzan hasta elevarlo a la dignidad de héroe, estos materiales audiovisuales, de origen venezolano<sup>4</sup> y argentino<sup>5</sup>, muestran una visión, fuertemente, nacionalista y poco crítica del sujeto histórico y de su participación en hechos luctuosos. También existe una oferta de otro tipo de materiales susceptibles, que de ser utilizados de manera didáctica para la enseñanza de la historia pueden resultar, especialmente, útiles como por ejemplo: curiosidades, tests o citas literales. Se trata, en general, de material amateur de baja calidad técnica, idealizador y/o academicista.

El mejor vídeo breve que hemos localizado en abierto lo realizó el grupo educativo *Brainpop*; aunque es demasiado breve y parco en información, no hemos localizado en él graves inexactitudes o interpretaciones que pudieran ser interpretadas como, intencionadamente, manipuladoras del pasado<sup>6</sup>. No existe ningún documental accesible, salvo uno, especialmente, ensalzador de la figura de Bolívar y compuesto en torno a imágenes fijas.<sup>7</sup> También está a disposición del docente una serie de televisión reciente creada por la productora colombiana Caracol llamada *Bolívar, una lucha admirable*, pero cuya duración y formato de telenovela desaconsejan su uso. Mejor suerte ha tenido —a nuestro juicio— la figura de José de San Martín, con un vídeo dinámico, gracioso y, técnicamente, atractivo; que evita la mitificación y el análisis no crítico de su figura y legado.<sup>8</sup>

Dejando al lado las posibilidades didácticas de todo este material en su sentido estricto, conviene atender también a cuestiones historiográficas que

3 <http://www.archivodelibertador.gob.ve/>

4 <https://www.youtube.com/watch?v=nLJ0DNVbS38&list=PLXSKy5X-W6SmCLNZGQIq75gYoTMQoOIPI&index=5>

5 <https://www.youtube.com/watch?v=N7w6YycqjHA&list=PLXSKy5X-W6SmCLNZGQIq75gYoTMQoOIPI&index=6>

6 [https://www.youtube.com/watch?v=HMAT4AjmYpU&list=PLXSKy5X-W6Sn-Kuwt959Cv0-rRFDYI\\_Q8&index=7](https://www.youtube.com/watch?v=HMAT4AjmYpU&list=PLXSKy5X-W6Sn-Kuwt959Cv0-rRFDYI_Q8&index=7)

7 <https://www.youtube.com/watch?v=cpKulfBLUd4>

8 [https://www.youtube.com/watch?v=Nub6c\\_xul7k](https://www.youtube.com/watch?v=Nub6c_xul7k)

enriquecen una perspectiva centrada en el estereotipo decimonónico de la historia político-militar y en la perspectiva del vencedor. Conviene, por ejemplo, eliminar de los contenidos tratados en el aula toda una larga lista de batallas que no se explican y acaban convirtiéndose en una mera correlación de nombres sin sentido alguno para el alumno. Desde nuestra experiencia en el aula, estos contenidos deberían limitarse a las batallas de Maipú y Boyacá por su trascendencia.

De igual modo, es importante señalar que, como sucede a la hora de abordar en el aula las guerras de independencia de los Estados Unidos o la española de 1808, conviene remarcar su dimensión como guerras civiles. La dimensión de conflicto civil de las guerras de emancipación de los virreinos americanos en la América española supone una aproximación a la complejidad del fenómeno y una propuesta por superar los relatos nacionalistas tradicionales que, sobre estos eventos, se han ido produciendo en ambos lados del Atlántico. En este sentido, es notorio el entendimiento de estas realidades complejas, que se ejemplifican con la existencia de “pardos, indígenas y esclavos”. Utilizar en el aula datos poco conocidos, como que las zonas de mayoría indígena no se alzaron (Sabino, 2010; Bértola y Ocampo, 2013) ofrece una oportunidad para que el alumnado se pregunte quién y por qué ha escrito la historia tradicional, permitiendo configurar las diferencias entre la ciencia social y el saber escolar. Tampoco es menospreciable la utilidad didáctica del estudio de la generalización de la violencia a lo largo de un proceso que produjo unos 800.000 muertos sobre una población aproximada de unos veinte millones de personas (Bértola y Ocampo, 2013).

La independencia de la América Latina es susceptible de estudiarse en el conjunto de revoluciones atlánticas y otros procesos descolonizadores (Lucena, 2011), superando así una visión hispano-céntrica, o incluso eurocéntrica de la historia, acercándose a las conceptualizaciones propias de la conocida como *global history* o historia global (Sachsenmaier, 2006). Como la enseñanza de la historia suele hacerse en orden cronológico, los alumnos llegan a la

emancipación de la América meridional, habitualmente, después de la septentrional.

Después de abordar la figura de George Washington y acercarse a las causas, efectos y consecuencias de la emancipación de los E.U.A, el profesorado tiene abierta la vía de enlazar aquel contexto y aquellos protagonistas con la figura Bolívar. Por ejemplo: planteando la admiración que éste tuvo por el primer presidente de los Estados Unidos y del que poseía un medallón y un mechón de pelo remitidos por la familia del general por mediación del Marqués de Lafayette. También poseía un retrato de Washington pintado por Gilbert Stuart y del que es, relativamente, sencillo conseguir imágenes libres en la red. Bolívar también mantuvo relación con la, injustamente, olvidada independencia haitiana. La figura de Alexandre Pétion es clave, desde el punto de vista humanístico, porque Bolívar frente a Washington, liberó a sus esclavos; y desde el social, porque la incorporación de antiguos esclavos a las filas independentistas fue un hito que cambió el curso de la lucha emancipadora (Guerra, 2010).

En común con el caso septentrional tenemos un proceso liderado por blancos privilegiados, suplantando a las élites metropolitanas, pero excluyendo a esclavos e indígenas. Entre las características semejantes a las dos revoluciones encontramos la lucha contra monopolios económicos y las restricciones comerciales e industriales, aunque estas vinieran precedidas por períodos de auge económico que fortalecieron a las elites criollas (Bértola y Ocampo, 2013). También resulta, didácticamente, reseñable el hecho de las dobles lealtades, los cambios de bando y las “identidades fluidas”, “identidades compartidas” o, incluso “compatibles” (Medrano, 2001) entre los individuos de los bandos contendientes.

Puede ser útil plantear que, al igual que Washington fue un fiel súbdito británico hasta fechas cercanas a la lucha por la independencia, José de San Martín destacó como oficial de los ejércitos reales durante la Guerra de la Independencia española frente a las huestes napoleónicas. Luchó en la batalla de Bailén, curiosamente, junto a Pablo Morillo quien, años más tarde, encabezaría una expedición dirigi-

da inicialmente contra los independentistas argentinos. Sólo el retorno del absolutismo fernandino en 1814 le hizo un rebelde (Galasso, 2000, p.75).

El hecho de que muchos catalanes pasaran, recientemente, de aceptar la legitimidad de los gobiernos españoles a preferir la independencia, ayuda a mostrar a los alumnos la importancia de estudiar cómo y por qué ocurren estos procesos, sus causas y también sus consecuencias en el medio y largo plazo, así como la *path dependence* que este tipo de movimientos traumáticos provoca para las generaciones herederas (Mahoney, 2000). Sin embargo, conviene resaltar que hubo individuos que, igualmente, pronto fueron independentistas como Bolívar.

En el caso de la descolonización de Asia y África, la invasión nazi de todas las metrópolis excepto el Reino Unido y la aparición de los fascismos, los autoritarismos, los caudillismos, los autoritarismos competitivos, o la atomización nacional y el neocolonialismo, ofrecen paralelismos que ayudan a vertebrar una visión de la contemporaneidad desde el análisis de los recursos que hemos planteado.

## Conclusión

La relación bilateral entre España y las repúblicas americanas, que formaron parte de su pasado imperial, es difícil. La democracia española, desde 1978, se ha preocupado de hacer gestos de cercanía con los países de una América a la que se siente sentimentalmente apegada. No obstante, en muchas ocasiones ese sentimiento y las actuaciones parejas son vistas como una muestra de paternalismo al otro lado del Atlántico. Las relaciones bilaterales han pasado, a lo largo de más de doscientos años, de la indiferencia hasta el enfrentamiento y la cercanía en varias ocasiones, y de una manera pendular. La aparición de la red, la inmediatez del tráfico de noticias, la proliferación de las denominadas *fake news*, la generalización de las redes sociales, y la globalización digital, han ayudado a dinamizar el ritmo con el que ese péndulo se balancea.

A grandes rasgos, hay que resaltar que esta es una realidad imposible de abordar en un texto breve como el que hemos presentado; se trata de una historia larga y compleja. En todo caso, sí podemos aceptar que la relación se ha estrechado a lo largo de las últimas décadas y que la influencia cultural se ha convertido en una realidad bidireccional que resulta imposible negar y que va mucho más allá del intercambio de tráfico de migraciones o capitales.

Por todo lo anterior, es necesario entender la complejidad de la historia común como un cuadro pintado en una gran variedad de escalas de grises, huyendo de discursos excluyentes y de tendencias interpretativas, marcadamente nacionalistas, que sirve para poner en valor proyectos de inclusión y colaboración en el largo plazo.

En este sentido, entendemos que los recursos que hemos planteado en este texto son susceptibles de ser utilizados con ese fin o, por lo menos, merecedores de ser ofrecidos a los docentes para su valoración. Sin duda, la habitual falta de conexión entre las últimas novedades de la investigación historiográfica y la práctica docente en las aulas de Enseñanza Secundaria puede ser remediada a través de este tipo de análisis académicos de los recursos didácticos disponibles.

## Referencias

- Aróstegui, Julio (2006), "La contemporaneidad, época y categoría histórica", *Mélanges de la Casa de Velázquez*, (p.36-1, p.107-130).
- Bértola, Luis y Ocampo, José Antonio (2013): *El desarrollo económico de América Latina desde la independencia*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Díez Medrano, Juan; Gutiérrez, Paula (2001), "Nested identities: national and European identity in Spain", *Ethnic and racial studies*. 24, p.753-778.
- Galasso, Norberto (2000): *Seamos libres. Lo demás no importa nada. Vida de San Martín*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.

- González Boixo, José C. (1984), "Una cuestión terminológica: el nombre de Hispanoamérica", *Estudios Humanísticos*, (p. 6, p.67-82).
- Guerra Vilaboy, Simón (2010): *Jugar con fuego. Guerra social y utopía en la independencia de América Latina*. La Habana: Fondo casa editorial de las Américas.
- Lucena Giraldo, Manuel (2011), "Revoluciones atlánticas, revoluciones hispano-americanas", VV.AA., *Revoluciones e independencias a lo largo de la historia*. Valladolid: UV, (p.97-118).
- Malamud, Carlos (2009): "España y los bicentenarios en el marco de la crisis económica en América Latina", en del Arenal, Celestino (coord.): *España y américa Latina 200 años después de la Independencia. Valoración y perspectivas*. Madrid, Real Instituto Elcano/Marcial Pons.
- Pousa Castelo, Manuel (2010), "La independencia de América y otras descolonizaciones vistas por alumnos de la enseñanza secundaria postobligatoria". Congreso "*Pensar históricamente en tiempos de globalización*". Santiago de Compostela.
- Pousa Castelo, Manuel (2012), *O ensino-aprendizaxe do imperialismo*». Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela (tesis doctoral).
- Sabino, Carlos (2010): *El amanecer de la libertad. La independencia de América Latina*. Madrid: Unión editorial.
- Sachsenmaier, Dominic (2006), "Global History and critiques of western perspectives", *Comparative Education*. 42, (p.451-470).
- Mahoney, James (2000) "Path dependence in historical sociology", *Theory and Societym* 29,4, (p.507-548).



"Circo social". Acrílico sobre tela.  
**Hernán Alberto Godoy Rojas.**

---

“Es necesario considerar la figura femenina y rural en la toma de decisiones, participación y, desarrollo profesional y comunitario, para observar su posicionamiento en una estructura y un contexto social que las ubicaba históricamente en una clara desigualdad de oportunidades, pero que también posibilitó ejercicios de participación social.” (Reynoso y Castro, 2020, p. 122).

---

**Iris Monserrat Reynoso Sánchez**

Maestra en Investigación Educativa por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEMor) y profesora-investigadora en la Escuela Normal Rural "Gral. Emiliano Zapata", Morelos, México. Licenciada en Historia por la Facultad de Humanidades de la UAEMor. Su campo de investigación se centra en el área de procesos históricos y culturales de la educación.

**Jesús Castro Andriano**

Profesor-investigador en la Escuela Normal Rural "Gral. Emiliano Zapata", Morelos, México. Estudiante del Doctorado en Investigación e Intervención Educativa en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Maestro en Ciencias Cognitivas y Filósofo por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEMor). Sus áreas de competencia son la filosofía, la docencia, la investigación-intervención y las ciencias cognitivas.

## La figura femenina y rural en la profesión docente. Las estudiantes normalistas rurales en México en los años setenta

The feminine and rural role within the teaching profession. The normal rural students in Mexico during the 1970's

**Iris Monserrat Reynoso Sánchez**

iris.reysan@hotmail.com

**Jesús Castro Andriano**

jesuscdm02@hotmail.co

*Recepción: 24 de septiembre de 2019*

*Aprobación: 20 de noviembre de 2019*

### Resumen

La participación de la mujer rural en los procesos de escolarización y profesionalización es una temática que se inscribe dentro de la investigación histórica en México, y que permite otorgar a las mujeres un lugar protagónico en los procesos culturales y sociales que se producen alrededor de las instituciones educativas. Para ello, esta investigación se concentrará en el rescate histórico de las mujeres campesinas, jóvenes y normalistas rurales, miembros de una institución que desde la década de 1970 ha demostrado su importancia en el desarrollo educativo de la entidad morelense: la Escuela Normal Rural de Amilcingo "Gral. Emiliano Zapata". Se analizará, a través de entrevistas y fuentes documentales, los procesos de feminización de las normalistas como un elemento clave para identificar maneras de "ser" y "hacer" como estudiantes y futuras maestras rurales.

**Palabras clave:** Escuela Normal Rural, formación docente, maestra rural, normalista rural, historiografía de la educación.

## Abstract

The rural women participation within the education schooling and professionalization processes is an enrolled subject inside the historic research in Mexico, and it allows to grant women a leading cultural and social process around education Institutions. As a result, this research focuses on the historical recovery of peasant young teacher training college women students, members of the “Escuela Normal Rural de Amilcingo Gral. Emiliano Zapata, in the Mexican state of Morelos. Which since the 1970’s has demonstrated its importance within the educational development. It also analyses the feminization processes in this teacher training college through interviews and literary sources as a key element to identify ways of “being” and “do” as students and future teachers.

**Keywords:** “Training Rural” school, teacher training, female teacher, “Training Rural” student, historiography of education.

## Introducción

Por mucho tiempo, la figura femenina se asoció al decoro y pulcritud. Esta imagen relacionada con la delicadeza y afectividad era por lo menos la perspectiva con la que se observaba a las mujeres durante buena parte del siglo XX. Bajo este argumento, a las mujeres se les concedió un importante papel en la enseñanza de los niños como educadoras en instituciones escolares. El cuerpo femenino “desde el discurso hegemónico era visto como depositario de la pureza y virtud de las mujeres y, en el caso de las maestras, funcionaba como un instrumento pedagógico y moral ante los niños y el conjunto de la comunidad” (López, 2008, p. 301). En sentido general, la presencia de las mujeres mexicanas en la educación supone diversas perspectivas de análisis, porque se trata de una cuestión que es producto de construcciones sociales; de relaciones de fuerza, lo que permite entender que no existe una, sino diferentes caracterizaciones de la figura femenina como maestra.

Pero, ¿qué era ser una mujer, estudiante normalista rural y futura profesora de educación primaria en la década de los años setenta? Las maestras rurales, como grupo social, han estado entre las recientes preocupaciones de los investigadores. Si bien ha existido interés por analizar su participación en los procesos de escolarización, desde la perspectiva educativa el camino ha sido largo porque se les había concebido como una extensión del magisterio urbano, hasta considerarse, recientemente, verdaderos actores del proceso educativo.

Tradicionalmente, los estudios históricos sobre el magisterio han restado importancia al desarrollo de temas que abordan el aspecto de la educación femenina rural, sobre todo durante la segunda mitad del siglo XX. Sin embargo, la historia de la educación ha demostrado la importancia de estos estudios en el concierto del desarrollo de la investigación educativa en México, es por ello que en este estudio nos interesa abordar el caso de las estudiantes de la Escuela Normal Rural “Gral. Emiliano Zapata” (ENRGEZ), un grupo de jóvenes mujeres socialmente identificadas que cursaron sus estudios en esta institución durante la década de 1970 y en la que se encontraban internadas en un contexto escolar muy diferente al de otras instituciones. Nos interesa poner énfasis en un aspecto de la formación de ese grupo de jóvenes de la Escuela Normal Rural de Amilcingo: cómo las condiciones de feminidad de las estudiantes normalistas en el contexto escolar de la ENRGEZ caracterizan ciertas formas de ser y hacer como futuras maestras rurales.

## Metodología

La metodología usada para esta investigación se centra en el método cualitativo de investigación documental –propuesta metodológica que parte de la historiografía– y en la historia oral. Esta metodología nos permite aproximarnos al análisis de la figura femenina en condiciones de ruralidad de las estudiantes normalistas, pues mediante el estudio del cuerpo, de las relaciones sociales, de las prácticas, saberes y representaciones, gestados históricamente, y en los que están inmersos los sujetos, podemos reflexionar

en las diversas maneras en que la mujer ha participado en torno al desarrollo del proyecto educativo, especialmente en lo que atañe al contexto rural.

Para ello, se retomaron diversas fuentes primarias que sustentan la investigación. El Archivo Histórico de la Escuela Normal Rural “Gral. Emiliano Zapata” (AH-ENRGEZ), en Amilcingo, Morelos, contiene una variedad de documentos que datan desde la creación de la institución, en 1974, hasta la actualidad. Se consultaron también documentos hemerográficos en la Hemeroteca Nacional (HNDM). Otra fuente importante la constituyó la historia oral, ésta a razón de Guichot (2006), es útil para mostrar la historia de numerosos aspectos de la educación popular y de la imaginación colectiva de los grupos no dominantes de la estructura social. Las historias de vida complementan los datos derivados de otros escritos o fuentes icónicas sobre la cotidianeidad de las instituciones, así como los hombres y mujeres de los grupos sociales. Dicho lo anterior, recurrir al testimonio oral nos introduce en las prácticas, las representaciones y los valores de los entrevistados, en otras palabras, su mundo simbólico y cultural, pues se construye a través de lo subjetivo y lo cotidiano (De Garay, 2004); en la esfera educativa nos acerca a conocer la esfera escolar desde el interior, desde la propia dinámica de los procesos culturales, siguiendo la visión de los actores sociales, de aquellos colectivos que tienen dificultades o carecen de oportunidades para dejar testimonios escritos de su experiencia educativa. Atender a la memoria nos introduce en un escenario histórico bajo el cual se accede en lo “micro” de la historia de la escuela, mediante narrativas conversacionales llenas de vida, de detalles, de emociones y de nostalgias (Suárez, 2002). Para construir esta fuente se realizaron entrevistas a cuatro exalumnas de las primeras generaciones de la institución; siguiendo aspectos éticos para la recolección de datos, se informó a los sujetos acerca del objetivo y propósito de la investigación, se obtuvo el consentimiento de cada sujeto para su participación y se optó por asegurar el anonimato de las personas entrevistadas.

## La docente rural y la feminización del magisterio

Dentro de la historiografía de la educación en México se ha empezado a ubicar a las mujeres como un segmento importante del magisterio en donde se da cuenta de su formación y origen social, sus condiciones de vida y de trabajo, sus movimientos de protesta y organización, así como su vinculación con la comunidad. En estas investigaciones, las maestras y las mujeres estudiantes han dejado de ser concebidas como un grupo homogéneo para situarlas como protagonistas de los procesos educativos, en contextos y momentos específicos, así como en la cotidianidad de su formación dentro de las instituciones. Se ha afinado la mirada para destacar las realidades según su género, sus condiciones laborales y sus maneras de relacionarse con el Estado.

A partir del siglo XX, el crecimiento al acceso a la cultura escrita y a la escuela primaria en las mujeres (Civera, 2009) marcó el ingreso de éstas al trabajo asalariado, especialmente en la profesión magisterial (Galván y López, 2008). Las mujeres con oportunidades de escolarización, durante las dos primeras décadas del siglo, preferían optar por la enseñanza normalista como una manera de continuar sus estudios luego de la educación elemental, lo cual, pese a la desigualdad que prevalecía, les permitía insertarse en el mundo profesional (Peregrina, 2006). Después de este período, y con las mujeres ocupando de manera masiva los puestos de profesoras, una coyuntura de luchas políticas y movimientos sociales logró el posicionamiento laboral y equitativo de la mujer dentro del magisterio, cuya consecuencia más visible a largo plazo consistió en que el modelo de maestra al servicio del Estado se multiplicara hasta alcanzar 80% de feminización del magisterio de educación básica a lo largo del siglo XX (López, 2006).

La escolarización de la mujer rural supuso también la activa participación de las mujeres campesinas dentro del proyecto revolucionario educativo. En este sentido, las normales rurales fueron instituciones que ofrecieron nuevas opciones de vida a estudiantes pobres del medio rural, especialmente a las

mujeres. La Escuela Normal, de esta manera, brindó a las estudiantes campesinas una opción profesional y laboral importante, favoreciendo en ellas procesos de empoderamiento (Civera, 2010).

El papel que tuvieron las maestras rurales dentro de las comunidades y las limitaciones a las que se enfrentaron debido a su condición femenina es otro aspecto a resaltar. La Revolución Mexicana, si bien no generó cambios drásticos para la participación de la mujer, abrió espacios significativos para su escolarización, especialmente para las mujeres del campo, a las que se les permitió no sólo una apertura de conocimiento y de interacción social, sino también una apertura profesional. El Estado posrevolucionario, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), encargaba a las maestras rurales un papel mediador entre el proyecto modernizador estatal y las comunidades rurales; por su cercanía con las mujeres del campo les sería más fácil conseguir el apoyo y la cooperación de los vecinos. No obstante, este papel mediador de las maestras rurales era en ocasiones incluso más difícil que el de los maestros rurales, pues su trabajo estaba condicionado por su aceptación por parte de los campesinos, por una constante negociación acerca de los contenidos y las formas de educación que impartían a los niños y, no menos importante, por la mentalidad tradicional de los habitantes de las comunidades (Giraud, 2006; Galván, 2006).

En los últimos años, la historiografía de la educación en México ha intentado decididamente hacer visibles a las mujeres dentro los procesos educativos. Antes poco se sabía sobre qué pasaba con las mujeres en sus procesos de formación o como integrantes del magisterio; enriquecer estos vacíos sigue ocupando un espacio importante en las recientes investigaciones históricas. Siguiendo estas inquietudes, esta investigación se incluye dentro de los recientes análisis que, bajo nuevas perspectivas, aborda las formas en que la mujer ha participado en la consolidación del proyecto educativo del siglo XX, específicamente en lo que respecta al normalismo rural. Ya no se habla únicamente del *maestro rural* o del *estudiante normalista*, sino que, quitándole la categoría masculina, se tiende a mostrar un conoci-

miento más riguroso de la condición femenina en su función de estudiante y de maestra.

### La figura femenina rural como elemento simbólico

Para retomar la figura femenina es necesario considerar la perspectiva de género, ya que “permite analizar y comprender las características que definen a las mujeres” (Lagarde, 1996, p.14), y en nuestro caso, el rol que juegan las estudiantes normalistas en la toma de decisiones, participación, desarrollo profesional y comunitario. Esta perspectiva nos permite observar cómo se posicionan las estudiantes normalistas en una estructura y un contexto social que las ubica históricamente en una clara desigualdad de oportunidades, pero también posibilita ejercicios de participación social que instalan a las estudiantes en lógicas de acción sólo comprendidas desde esta mirada.

Según Lagarde (1996), la sociedad, y con ella la construcción del conocimiento, se constituyeron desde su inicio bajo un orden masculino organizado en distintas dimensiones sociales. La perspectiva de género surge como una respuesta del feminismo de la segunda mitad del siglo XX que “reconoce la diversidad de géneros y la existencia de las mujeres y los hombres, como un principio esencial en la construcción de una humanidad diversa y democrática” (Lagarde, 1996, p. 13); podría considerarse como una forma distinta de entender las relaciones sociales, negada durante gran parte de la historia.

Al respecto, la literatura sobre las condiciones de ser mujer y normalista rural en México ha sido poco abordada desde la perspectiva de género, útil para distinguir las distintas prácticas sociales que diferenciaban lo masculino de lo femenino, pero, sobre todo, para evidenciar las desigualdades sociales, promovidas a través de mecanismos culturales que, apoyados en las diferencias naturales –biológicas–, legitimaban desigualdades (Rodríguez, 2015); y que en el caso de la estudiantes de la ENRGEZ ponen en juego escenarios y comportamientos que las caracterizan como estudiantes y mujeres rurales. En estas condiciones,

las prácticas cotidianas de las estudiantes normalistas pueden observarse y categorizarse desde una perspectiva que permita analizar y entender los distintos matices de lo que es ser una estudiante normalista rural. De esta manera, un acercamiento analítico desde esta visión examina las posibilidades vitales de las estudiantes y futuras maestras normalistas, estableciendo una conexión con sus vidas y su contexto, sus deseos y posibilidades.

Para Lagarde (1996) la perspectiva de género se inscribe en mecanismos culturales que establecen acciones de ser mujer, de manera que podemos aproximarnos a un análisis de lo cotidiano implicado en:

(i) Las actividades y las creaciones del sujeto, el hacer del sujeto en el mundo. (ii) La intelectualidad y la afectividad, los lenguajes, las concepciones, los valores, el imaginario y las fantasías, el deseo del sujeto, la subjetividad del sujeto. (iii) La identidad del sujeto o autoidentidad en tanto ser de género: percepción de sí, de su corporalidad, de sus acciones, sentido del Yo, sentido de pertenencia, de semejanza, de diferencia, de unicidad, estado de la existencia en el mundo. (iv) Los bienes del sujeto: materiales y simbólicos, recursos vitales, espacio y lugar en el mundo. (v) El poder del sujeto (capacidad para vivir, relación con otros, posición jerárquica: prestigio y estatus), condición política, estado de las relaciones de poder del sujeto, oportunidades. (vi) El sentido de la vida y los límites del sujeto (Lagarde, 1996, p. 24).

Así, lo social se expresa desde la vida colectiva de los sujetos (Giddens, 1995), interpretado como el conjunto de prácticas que caracterizan a los sujetos femeninos y, en el caso específico de las estudiantes normalistas, los tipos de vivencias asociadas a un ejercicio de autonomía-reflexiva que las distingue como mujeres-normalistas-rurales, desde condiciones instaladas histórica y étnicamente, y las ubica como mujeres con una larga historia de marginación que evidencia una brecha de desigualdades, pero también desde las tensiones colectivas e individuales observadas en sus prácticas, anhelos y necesidades.

De esta manera, podemos inferir que la construcción colectiva de saberes y acciones permite elaborar posturas críticas que hacen frente a la marginación, presentándose como alternativas ante territorios dis-

ciplinarios y masculinizados –establecidos históricamente–, y para las estudiantes normalistas, como testimonio de la lucha social de mujeres estudiantes rurales que a su vez se manifiesta en una intensa actividad derivada de la grupalidad y la participación social<sup>1</sup>, que cuestiona las lógicas globales y se instala en el encuentro con el Otro, desde una mirada que rompe con las concepciones rígidas y tradicionales, instaurando procesos de subjetivación que posibilita el bienestar común (Fernández, 2008). La perspectiva de género visualiza la transición de lo femenino a lo masculino, más que como un proceso de empoderamiento, como un proceso de democratización, eliminando las diferencias culturales y estableciendo un orden social distinto y complejo que permite observar críticamente la actividad de los individuos en el espacio que habitan y construyen, estrechamente relacionado a los distintos usos de las figuras femeninas y masculinas, y a la manera en que se vive y conforman los procesos de poder y los modos de estar con el otro, posibilitando un espacio para la acción (Giddens, 1995).

Así, las relaciones de las estudiantes normalistas al interior de la Escuela Normal, sus tensiones y ajustes vinculados a su historia, pero también los usos del poder, son de vital importancia en el equilibrio de los distintos grados de control y autocontrol de las estudiantes frente al control institucional que ejerce el Estado por medio de la escuela –en su modalidad de internado–. Es aquí donde el comportamiento humano emerge, más que de un sistema, de una configuración que sitúa a las estudiantes en ciertos grados de autonomía, libertad.

Para el caso de esta investigación, este enfoque teórico nos conduce a las maneras en que se construye la identidad normalista y su simbolismo, generando situaciones cotidianas que posibilitan el sentido común y la manera en que las estudiantes perciben, construyen y comprenden su realidad, es decir, un conjunto de experiencias previas, adquiridas a través de lo social, de la cultura, pero también de las prácticas al interior de la escuela normal. La propuesta de este artículo permite recuperar la historia

<sup>1</sup> Vinculada a las actividades que las estudiantes normalistas establecen por ser parte de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM) que considera cinco ejes de acción: académico, político, productivo, cultural y deportivo.

personal de las estudiantes, microprocesos biográficos de dimensión social inscritos en la figura de lo femenino. Observados en el comportamiento individual y colectivo, es decir, lo que acontece a las estudiantes normalistas, la experiencia que se inscribe en el cuerpo, que se encarna en las prácticas cotidianas y en los espacios simbólicos manifestados a través de los patrones de comportamiento contruidos y reproducidos por las estudiantes normalistas a lo largo de generaciones.

### La creación de la Escuela Normal Rural “Gral. Emiliano Zapata”

Durante los años setenta los estudios en escuelas normales constituían un atractivo para los jóvenes; estas instituciones ofrecían no sólo la oportunidad de tener una formación más corta y menos onerosa que una carrera profesional —una vez concluida la secundaria, el título profesional se podía obtener en cuatro años—, sino que también los egresados tenían grandes posibilidades de obtener una plaza o empleo definitivo como profesores de escuelas públicas. Así, el magisterio resultó ser una opción para los hogares campesinos. Sin embargo, en el estado de Morelos, después del cierre de la Normal Rural de Palmira, en el año de 1969, entre 1970 y 1974 no existió ninguna institución formadora de docentes de tipo rural; de las once escuelas de este tipo que se encontraban en el estado, nueve eran de carácter particular y dos eran universitarias; situadas en localidades urbanas o semiurbanas. Esto significaba que, en su mayoría, estas escuelas quedaban fuera del alcance de los jóvenes provenientes del medio rural en donde la acción educativa y los recursos económicos tendían a reducirse notoriamente.

Lo anterior proporcionó un marco propicio para que, a principios de la década de 1970, campesinos y jóvenes de la comunidad de Amilcingo, al oriente de Morelos, buscaran, con sus propios medios una iniciativa educativa que los incluyera no sólo en los procesos de enseñanza, sino también que les abriera paso en el ámbito profesional y, ante todo, laboral:

Desde hace muchos años pedimos una escuela: no fuimos atendidos. Enviamos papeles a México, a los diputados y dirigentes de la CNC [Confederación Nacional Campesina], pero ni siquiera hubo respuesta. Por eso decidimos abrirles camino a nuestros hijos con nuestras propias fuerzas. [...] Abrir una escuela era la única oportunidad para nuestros hijos que terminaron la primaria, de otra manera no les quedaba más que dedicarse al quehacer de la casa, a ser peones [...] con 15 pesos de sueldo, cuando les pagan (Excelsior, 8 de mayo de 1974, Sección A, p. 23).

La Escuela Normal Rural “Gral. Emiliano Zapata” (ENRGEZ) se fundó en un período en donde las instituciones de este tipo sufrían cambios importantes y se encontraban cada vez más alejadas del proyecto de un México moderno y urbano. Su apertura, en 1974, fue la respuesta a una urgencia que consistía en la concreción de una institución de formación académica específica para el contexto rural, que atendiera las necesidades de los jóvenes campesinos en esa parte del Estado y que les ofreciera la oportunidad de instruirse y formarse como profesores. Asimismo, aunque en un primer momento no se concibió como un internado unisexual para mujeres, cubrió las expectativas educativas femeninas en el estado morelense, pues desde el cierre de la Normal Rural de Palmira, no se contaba con una escuela formadora de docentes donde las mujeres campesinas pudieran recibir una educación normal.

Desde su fundación, la ENRGEZ ha sido formadora de varias generaciones de profesoras de educación primaria, con el propósito de insertarse en el campo laboral y en su interés por ampliar su panorama cultural y social, más allá de dedicarse a las tareas propias del hogar. Estas mujeres se convirtieron no sólo en aquellas profesoras encargadas de conducir los principios básicos de la educación: instruir, disciplinar y enseñar a los niños conocimientos, valores y hábitos, sino que, también se les confiaba la no fácil labor de educar a sectores marginados o desatendidos de los procesos de escolaridad y de promover transformaciones en los modos de vida de la pobladores campesinos.

Durante la década de los setenta, las estudiantes de Amilcingo encontraron en el magisterio una de las mejores opciones para continuar con sus estudios,

ya que en muchos casos fue el único espacio de aprendizaje y realización profesional para las mujeres rurales. El estudiar en una Normal Rural suponía ingresar no sólo a una escuela con régimen de internado, sino también de conseguir una beca de manutención, lo cual brindaba una oportunidad, poco despreciable, de solventar una formación profesional, concediéndoles mayores opciones de movilidad social.

Para mí ser normalista rural significa, pues que tus padres no te pueden ayudar con lo económico; las normales rurales siguen siendo importantes por eso. [...] Me gustó estudiar en la Normal, yo sí valoro todo de la escuela, la convivencia, lo que me enseñó, la formación, porque pues ahí aprendí [...] a ser independiente. Me enseñó tanto para mi vida personal, como profesional. (Entrevista 2, comunicación personal, 21 de octubre de 2015).

Yo recuerdo que mi mamá me decía que me tenía que ir a estudiar a un internado. Primero me resistía, pero ella me decía 'es la única manera que tienes para salir de acá, para que estudies y que seas una profesionista. Aquí en el pueblo te vas a quedar, pues, a hacer tortillas, a casarte joven, a llevar la comida al campo'. [...] La mayoría éramos pobres, de bajos recursos, y eso pues también nos identificaba. [...] Yo creo que los padres de mis compañeras, y de todas en general, decían "qué mejor que tener la comida asegurada, el techo, y aparte una ayuda (porque nos daban una especie de beca cada seis meses). (Entrevista 3, comunicación personal, 11 de febrero de 2016).

En este sentido, las normales rurales se convirtieron en una fuente de ascenso social e, incluso, en una fuente de subsistencia para hijos de campesinos o de familias de escasos recursos que no hubieran logrado estudiar sin ese tipo de ayudas.

### La mujer normalista rural y sus lógicas de acción

El ejercicio docente, desde su inicio, requirió de mecanismos de control del cuerpo que, por un lado, legitimaban tanto el origen rural como las condiciones de salud mental y física, pero también reproducían estereotipos desde las lógicas de un sistema patriarcal a través de formas de disciplina. Por ejemplo, entre los criterios de selección que las

aspirantes debían cubrir para inscribirse a la Normal, según dictaba la convocatoria, se encontraban los siguientes:

c) Presentar constancia de ser: -HIJA DE CAMPESINO (ejidatario, aparcero o jornalero), expedida por el Comisario Ejidal o la Presidencia Municipal. -HIJA DE FAMILIA DE ESCASOS RECURSOS ECONÓMICOS RADICADA EN MEDIO RURAL [...] d) -Presentar constancia de salario del padre o tutor, que compruebe un ingreso familiar inferior o igual al salario mínimo. e) Presentar certificado médico expedido por alguna institución oficial que compruebe que la aspirante no tiene incapacidad física o mental, alteraciones funcionales por daño de órganos, secuela de enfermedades, ni padecimiento infectocontagiosos que impidan o limiten la realización normal de las actividades escolares o el ejercicio del magisterio.<sup>2</sup>

Respecto a la condición física y mental, las alumnas tenían que presentar un certificado médico para comprobar que gozaban de buena salud, y esto incluía la no gravidez. Este requisito mantenía la idea de que las alumnas debían asumir una dedicación de tiempo completo en sus estudios y comprometerse a transmitir una imagen de decoro y moralidad ante la población infantil. A la vez que, dado que las tareas docentes demandaban una plena disposición del tiempo y energía de las mujeres dentro del magisterio, éstas podrían enfrentarse a serias dificultades en caso de encontrarse enfermas, ni que decir si se hallaban embarazadas. Esta manera de controlar los cuerpos femeninos era el pretexto de una entrega total a su oficio, parte fundamental de la políticas de ingreso y permanencia de las Normales Rurales;<sup>3</sup> políticas, responsabilidades y exigencias propias de su futura profesión que las estudiantes estaban obligadas a seguir para comprometerse, incluso desde el momento en el que aspiraban ingresar a la institución y no sólo en el ámbito de lo público, sino también en el ámbito de lo privado.

A su vez, los códigos disciplinarios señalados en el reglamento interior de la ENRGEZ hacían énfasis en la pulcritud y el comportamiento para estar "a la altura de la carrera que seleccionaron como profesión",<sup>4</sup> tanto dentro como fuera de la institución:

VIII, f) No se permitirá la entrada en el comedor a las

2 AH-ENRGEZ, Caja 21, Convocatoria de concurso de selección de aspirantes ciclo escolar 1982 - 1983, 1982.

3 AH-ENRGEZ, Caja 21, Convocatoria de concurso de selección de aspirantes ciclo escolar 1982 - 1983, 1982.

4 AH-ENRGEZ, Caja 11, Reglamento interior de la Escuela Normal Rural "Emiliano Zapata".

alumnas que se presenten con zandalias (sic) o con short. [...] j) Las alumnas deberán observar buen comportamiento en el comedor [...] IX, b) Después de las 6:00 p.m., las visitas de sexo masculino que se encuentren en la zona de dormitorios o dentro de ellos, serán expulsados por la persona encargada de la puerta, esta tendrá el derecho (previo aviso) de revisar el dormitorio.<sup>5</sup>

Hoy en día, aún se observan condiciones similares en la ENRGEZ y el resto de las Escuelas Normales Rurales (ENRs). Y en caso de incurrir en infracciones, la aplicación de sanciones iban desde castigos, meramente, académicos como: “I. Llamada de atención o plática de orientación; II. Plática de orientación con reporte al expediente; III. Se citará al padre o tutor dándole 3 días de plazo para que se presente, en caso de no hacerlo, se le prohibirá a la alumna la entrada a clase y se dará de baja definitiva.”; hasta trabajos de limpieza y mantenimiento dentro de la institución.<sup>6</sup> En este sentido, el sistema disciplinario puede considerarse como un proceso controlado y sancionado, tanto por los directivos como por la misma comunidad de estudiantes, tratando con ello de regular el orden moral, el tiempo y el cuerpo de las estudiantes. Funcionando como un modelo de reproducción de desigualdades, entendidas como un poder público, pero aún más como un mecanismo que pretendía contribuir a la consolidación de hábitos de estudio y futuras habilidades docentes, a este respecto, la autonomía se condicionó a una red jerárquica de maneras de actuar, establecidas y sancionadas en caso de lo contrario. Las bases de este tipo de organización escolar eran muy claras, el trabajo y la disciplina fueron sus soportes fundamentales.

Los compromisos con la disciplina, el orden escolar y el trabajo colectivo a los que debían habituarse las estudiantes de la Normal, implicaban seguir normas y reglas que marcaban las experiencias y las acciones de las alumnas. Vistos desde otro ángulo, traían consigo un alto costo para las jóvenes: no sólo las forzó a adquirir un cierto tipo de condicionamiento necesario para la profesión docente, sino que las orientó hacia diversas maneras de obediencia y asignación de tareas que se consideraban acordes a las

exigencias de su futura vida laboral. Se les enseñaba que el cargo exigía una voluntad incólume ante las precarias condiciones y las privaciones que afrontarían al entrar en contacto con las comunidades, por lo que debían comprender el significado del trabajo magisterial, incluso antes de egresar de la Normal. De ahí que, más allá de ser una mera institución escolar, su paso por la Normal debía representarles un verdadero aprendizaje tanto en la esfera académica-profesional como en la esfera personal, pues era en la escuela en donde se enfrentaban con la responsabilidad de desempeñar actividades académicas, asumir labores extracurriculares, y cumplir con órdenes y disposiciones reglamentarias; todo ello efectuado en un mismo espacio –a la vez escuela, a la vez vivienda– y sin contar con la cercanía de sus familias, únicamente, bajo el respaldo de sus demás compañeras y la observancia del personal del plantel. Al mismo tiempo, es interesante notar cómo este fomento de valores y aptitudes, sobre todo el trabajo en equipo y la responsabilidad social, alentaron a las alumnas a ejercer su participación y a descubrir nuevas potencialidades de desarrollar su libertad y autonomía. De esta manera, cada una de las estudiantes normalistas, es una historia encarnada que cuenta de todas y se relaciona más con las acciones que con la conciencia misma.

### **La mujer normalista rural y su integración a las tareas docentes**

Dentro de los ideales que cobijaron las normales rurales desde su fundación, los esfuerzos e intereses por dar instrucción a hijos de campesinos y otros sectores del medio rural de escasos recursos ocuparon un lugar muy especial, particularmente, para las mujeres. Así, la incorporación a la profesión de la enseñanza significó, para las normalistas rurales, una verdadera opción de vida. Sin embargo, ¿Cómo vivían ellas este proceso de transición a las actividades magisteriales? ¿Qué pasa después de la Normal? ¿Cuáles fueron las posibilidades y las limitaciones que sobrellevaron las normalistas para el logro profesional?

5      ídem.  
6      ídem.

Sabemos que uno de los máximos beneficios de formarse en una Normal Rural durante la década de 1970 fue que al momento de egresar las jóvenes obtenían un empleo definitivo como profesoras de escuelas públicas. No obstante, dada su formación, éstas les eran otorgadas en zonas rurales o de difícil acceso, en donde los medios de transporte y comunicación eran muy escasos. Esto, sin duda, suscitaba que las normalistas, inmediatamente, después de terminar sus estudios se enfrentaran a la difícil tarea de educar a sectores relegados de los procesos de escolaridad y de impulsar cambios en las condiciones de vida de la población rural.

Después de la normal salíamos con plaza, antes terminábamos de estudiar y a todos nos daban plaza. [...] Pero antes te decían: "te vas a ir a trabajar en un pueblo". Por eso era normal rural porque te mandaban a sufrir, o sea te mandaban a escuelas lejanas, no te mandaban a la ciudad porque pues estás estudiando en una normal rural. [...] Para eso es la formación, para que ayudes a la comunidad rural, en todo lo que se pueda. Por ejemplo, yo no sé ni inyectar, y pues ahí aprendí. [...] Y a mí me mandaron a un pueblo del Estado de México, a otras las mandaron a Guanajuato. Y pues, caminaba yo 5 km de donde me bajaba el transporte hasta la escuelita. Y en la escuelita no había luz, no había agua, el agua la recolectaban del temporal, era una escuela rural. (Entrevista 2, comunicación personal, 21 de octubre de 2015).

Esta experiencia representó un verdadero proceso emancipador a nivel personal, puesto que, si bien como estudiantes habían sido preparadas para desenvolverse en circunstancias similares, ya como profesoras tenían que hacer frente a estas condiciones con sus propios medios y recursos; sin la compañía de sus compañeras, sin asesores que las orientaran y en lugares, muchas veces, bastante alejados.

Aunado a ello, la Normal también les había enseñado a no conformarse, únicamente, al hecho de hacer frente a las dificultades del oficio magisterial y a las limitaciones de la vida rural, sino, al mismo tiempo, a eliminar las trabas que se les presentaban, a que "si no te gusta algo, pues búscalo; si se nos pone un obstáculo, vamos a ver la manera para brincararlo" (Entrevista 3, comunicación personal, 11 de febrero de 2016). Incluso algunas de ellas, a nivel profesional, se destacaron de tal forma que continuaron sus estudios de licenciatura, maestría

y doctorado (Entrevista 4, comunicación personal, 14 de marzo de 2016). Su experiencia dentro del internado les dio la confianza y las habilidades suficientes para que, en términos personales y en su labor como profesoras, no limitaran sus posibilidades de crecimiento y continuaran con sus deseos de movilidad social.

El formarse en una institución como la Normal Rural de Amilcingo brindó a estas mujeres no sólo una oportunidad para su realización profesional, sino también una alternativa de superación y de desarrollo personal muy diferente de aquellas ofrecidas por la vida en el campo. De ahí que sea importante explorar la visión sobre el ser normalistas rurales que han construido estas mujeres, pues las reconstrucciones sobre los significados que atribuyen a la imagen y al papel de la normalista rural son los esquemas que guiaron y orientaron su acción no sólo en la práctica profesional, sino también en su vida social y personal.

Me gustó estar en esos tiempos. Porque ahí me hice muy autónoma, no sentía miedos. Yo adquirí seguridad. [...] Mis compañeras eran igual, muy independientes. Estábamos de 16 años, y no nos hacía falta nada [...] Nos enseñamos a todo. No nos pesaba nada. Ahorita me puedo ir al fin del mundo. Nos enseñaron a no tener miedo. [...] Soy orgullosa de ser normalista, porque yo me quedé con esa idea de que la normal era para gente de escasos recursos, entonces siempre me he sentido de esa familia. Éramos muy unidas, todas se defendían unas a otras. Había unión. Después de egresar me daba mucho gusto cuando las veía. (Entrevista 1, comunicación personal, 5 de mayo de 2015).

Apenas nos reunimos aquí en mi casa con mis compañeras de generación, y platicamos de cómo la Normal nos hizo ser unas mujeres independientes. Estamos preparadas para todo, no estamos atenidas a algo. Fuimos preparadas para cualquier circunstancia de la vida. [...] Tantas vivencias y recuerdos tan bonitos que tenemos todas. Cómo no querer a ese grupo de compañeras con las que pasaste todo, malos y buenos momentos, parte de nuestra inocencia; tanta pobreza, compartíamos queso, pan, fruta que traíamos cada quien de nuestro pueblo. A lo mejor todo ese dolor que pasamos nos hizo unírnos. El hecho de que: "no tenemos, ah, pues entonces compartimos. No puedes, te apoyo". Eso creo que fue lo que hizo que nos tengamos más cariño. [...] Yo viví una época muy bonita en la normal, de exigencia, de carencias... [...] La verdad es que la hermandad y la solidaridad que teníamos entre nosotras no tiene precio, incluso nos seguimos reuniendo, yo siempre ofrezco mi casa. [...] Para mí ser

normalista me hace sentir orgullosa, me enseñó todo esa escuela. Ahí me prepararon, cómo no voy a estar orgullosa. (Entrevista 3, comunicación personal, 11 de febrero de 2016).

Me gustó estudiar en la Normal, yo sí valoro todo de la escuela, la convivencia, lo que me enseñó, la formación, porque pues ahí aprendí, porque te imaginas, salir de la secundaria e irte a la Normal. [...] Nos enseñaron a ser independientes, desde los veinte años ya estábamos con niños, con los padres de familia... muchas cosas que de ahí aprendí. Me enseñó tanto para mi vida personal, como profesional. Yo les decía a mis hijos: "tienen que estudiar", y gracias a dios los tres son profesionistas. (Entrevista 2, comunicación personal, 21 de octubre de 2015).

Para ellas, la enseñanza obtenida en la institución logró darles la seguridad y valentía para abrirse camino en la vida con sus propios medios y posibilidades, para vencer las adversidades que se les iban presentando y para ser capaces de alcanzar sus propósitos. La historia de estas mujeres, como muestran en sus relatos, es una historia de realización profesional; pero también una historia de compañerismo, de convivencia cotidiana y de cumplimiento escolar. La concepción que tienen como normalistas rurales se relaciona con la imagen de mujeres independientes, solidarias y responsables.

## Conclusión

Es necesario considerar la figura femenina y rural en la toma de decisiones, participación y desarrollo profesional y comunitario para observar su posicionamiento en una estructura y un contexto social que las ubicaba, históricamente, en una clara desigualdad de oportunidades, pero que también posibilitó ejercicios de participación social.

Las condiciones de ser mujer normalista rural en México son útiles para distinguir ciertas formas de ser y hacer como futuras maestras rurales, es decir, lógicas de acción que distinguen lo femenino y ponen en juego escenarios y comportamientos que establecen una conexión con sus vidas y las comunidades, sus deseos y posibilidades a través de mecanismos culturales y acciones de ser mujer. En este marco, la figura femenina y rural también se expresó desde la vida colectiva de las estudiantes, desde

las prácticas que las caracterizaron: los tipos de vivencias escolares asociadas a ejercicios de poder donde los saberes colectivos y acciones construyen posturas críticas que se presentan como alternativas ante territorios disciplinarios y masculinizados, establecidos, trascendentalmente, y entendidos como procesos de empoderamiento, pero sobre todo de democratización que disminuyen las diferencias culturales y establecen un orden social distinto y complejo, encarnado en las estudiantes que comparten espacios físicos, tensiones y un entramado de relaciones históricas y culturales, influyentes en sus formas de ejercer la profesión docente.

Se puede así tener una mirada de las estudiantes normalistas a través de la manera en que se relacionan, comunican, actúan y establecen acuerdos, pero también, a través del uso de los espacios de la Escuela Normal y, por último, en el tejido social, es decir, el conjunto de códigos y símbolos contruidos y reproducidos por las estudiantes normalistas rurales en México en los años setenta.

Las estudiantes normalistas rurales con sus modos de vivir generan espacios de acción y subjetividad en la infinita red de relaciones humanas que necesitan de un cuerpo para ser, pero sobre todo, para hacer. A lo largo de la historia y desde los orígenes del pensamiento occidental, el cuerpo ha sido negado y fragmentado, situación que tuvo fuertes consecuencias históricas y culturales, permitiendo la dominación, la cosificación y el adormecimiento de la conciencia y la responsabilidad social, necesarias para alcanzar una conciencia crítica; y aún más, una voluntad colectiva, la recuperación del cuerpo y con ello de la figura femenina y rural generó espacios de conciencia crítica, que en su momento encontraron eco a las demandas sociales, pero que hoy en día parecen desarticularse del ejercicio docente.

## Referencias

- Civera, Alicia (2009). "Mujeres, cultura escrita y escuela en el Estado de México durante la primera mitad del siglo XX". En: *Cuadernos Interculturales*, 7(12) p.161-178. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/552/55211259009.pdf>
- \_\_\_\_\_ (2010). "Mujeres, escuela y opciones de vida: las estudiantes normalistas rurales en México en los años cincuenta". En: *Naveg@mería*, (4). Recuperado de: <http://revistas.um.es/navegamerica/article/view/99881>.
- De Garay, G. (Coord.) (2004) *Modernidad Habitada. Multifamiliar Miguel Alemán. Ciudad de México, 1949-1999*. México: Instituto Mora.
- Fernández, A. M. (2008). *Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*, Buenos Aires, Editorial Biblos, Segunda edición.
- Galván, Luz Elena. (2006). "Voces ocultas de maestras rurales en Querétaro: 1920-1940". *Revista Electrónica*, En: *Sinéctica*, (28), p.28-40. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815917004>
- Galván, Luz Elena, y López, Oresta. (Coords.). (2008). *Entre imaginarios y utopías* (Vol. Publicaciones de la Casa Chata). México: Universidad Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios de Género: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social: El Colegio de San Luis.
- Giraud, Laura. (2006). "Entre representaciones y realidad: maestros indígenas y maestras rurales. Veracruz, 1930". En: *Revista Electrónica*, *Sinéctica*, (28), p.41-53. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815917005>
- Guichot, V. (2006). "Historia de la educación: Reflexiones sobre su objeto, ubicación, epistemología, devenir histórico y tendencias actuales", En: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2 (1), p.11 - 51. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCv>
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu. p. 39-75.
- Lagarde, M. (1996). "El género", fragmento literal: 'La perspectiva de género', en *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*, Ed. horas y HORAS, España, p. 13-38.
- López, Oresta (2006). "Las maestras en la historia de la educación en México: contribuciones para hacerlas visibles". En: *Revista Electrónica Sinéctica*, (28), p.4-16. Recuperado de: [http://www.sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/28\\_las\\_maestras\\_en\\_la\\_historia\\_de\\_la\\_educacion\\_en\\_mexico\\_contribuciones\\_para\\_hacerlas\\_visibles.pdf](http://www.sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/28_las_maestras_en_la_historia_de_la_educacion_en_mexico_contribuciones_para_hacerlas_visibles.pdf)
- \_\_\_\_\_ (2008). "Porfirianas y revolucionarias: dos estudios de caso de maestras mexicanas" en Galván, Luz Elena, y López, Oresta. (Coords.). (2008). *Entre imaginarios y utopías* (Vol. Publicaciones de la Casa Chata). México: Universidad Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios de Género: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social: El Colegio de San Luis.
- Peregrina, A. (2006). "La carrera magisterial: una opción para las mujeres de Guadalajara (1900-1925)". En: *Revista Electrónica*, *Sinéctica*, (28), p.17-27. Recuperado de: [http://www.sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/28\\_la\\_carrera\\_magisterial\\_una\\_opcion\\_para\\_las\\_mujeres\\_de\\_guadalajara\\_%281900-1925%29.pdf](http://www.sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/28_la_carrera_magisterial_una_opcion_para_las_mujeres_de_guadalajara_%281900-1925%29.pdf)
- Reynoso, I. (2016). *Ser estudiante normalista rural. La construcción de una identidad colectiva en las estudiantes de la Escuela Normal Rural de Amilcingo "Gral. Emiliano Zapata", 1974 - 1984* (Tesis de maestría). Cuernavaca: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Rodríguez, L. (2015). "El enfoque de género y el desarrollo rural: ¿necesidad o moda?" En: *Revista mexicana de ciencias agrícolas*, 1, p.401-408. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2631/263139243054.pdf>

Suárez, M. (2002) "Historias de vida y fuente oral. Los recuerdos escolares". En Escolano, A., y Hernández, J. M. (Coord.), En: *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*. Valencia, España: Tirant Lo Blanch.

## **Fuentes primarias**

### **Archivo**

Archivo Histórico de la Escuela Normal Rural  
"General Emiliano Zapata" (AH-ENRGEZ)

### **Hemerografía**

*Excélsior*, 1974.

### **Entrevistas**

Entrevista 1, Temoac, Morelos, 5 de mayo de 2015.

Entrevista 2, Temoac, Morelos, 21 de octubre de 2015.

Entrevista 3, Zacualpan, Morelos, 11 de febrero de 2016.

Entrevista 4, Cuernavaca, Morelos, 14 de marzo de 2016.



LICENCIATURA EN  
**DESARROLLO  
COMUNITARIO Y  
EDUCACIÓN SOCIAL**

*Líderes que transforman su comunidad*

MODALIDAD DURACIÓN

**Mixta (Semipresencial)**  
**12 Trimestres (3 años)**  
**Colegiaturas Accesibles**

INFORMES

Tel: (963) 636 61 00 Ext. 206-244  
[licenciaturas@cresur.edu.mx](mailto:licenciaturas@cresur.edu.mx)

 @cresur\_comitan

 /cresur.comitan

**Fórmate como líder**

**[www.cresur.edu.mx](http://www.cresur.edu.mx)**

Carretera Municipal Tecnológico-Copalar Km 2.200. CP: 30037 Comitán de Domínguez, Chiapas



"Nocturno". Tempera sobre lienzo.  
*Hernán Alberto Godoy Rojas.*

---

“ (...) la generación de estos espacios de diálogo entre educación formal y no formal permiten fortalecer los procesos educativos orientados hacia una educación contextualizada y toma de conciencia sobre el cuidado y preservación del patrimonio por parte de la sociedad.” (Novillo, Sinchi y Ortiz, 2020, p. 131).

---



### **Miguel Ángel Novillo Verdugo**

Maestro en Arqueología por El Colegio de Michoacán (COLMICH), México. Actualmente es profesor e investigador de la Universidad de Cuenca, Ecuador. Trabaja las líneas de investigación en Arqueometría, Patrimonio arqueológico y Etnoarqueología.



### **Elsa Rosario Sinchi Lojano**

Magíster en Antropología por la Universidad de Cuenca, Ecuador. Directora del Centro Regional de Estudios Socioculturales (CERES). Trabaja las líneas de investigación en antropología de la muerte, historia de la cultura y memoria y diversidades.



### **Jorge Fernando Ortiz Naranjo**

Estudiante de la carrera de Historia y Geografía de la Universidad de Cuenca-Ecuador. Becario por el Instituto de Fomento al Talento Humano y estímulo académico por parte de Universidad de Cuenca, por alto rendimiento. Ha participado como ponente en varios congresos, también ha sido asistente en varios proyectos arqueológicos. Sus líneas de investigación e interés son la arqueología, la historia, el patrimonio y la educación.

## **Patrimonio y educación: la reserva arqueológica del convento San Francisco de Azogues, Ecuador**

Heritage and education: the archaeological reserve of the convent of San Francisco of Azogues, Ecuador

### **Miguel Novillo Verdugo**

miguel.novillo@ucuenca.edu.ec

### **Elsa Rosario Sinchi Lojano**

elsarosariosinchi@gmail.com

### **Jorge Fernando Ortiz Naranjo**

fernando.ortiz98@ucuenca.edu.ec

*Recepción: 8 de octubre de 2019*

*Aprobación: 3 de diciembre de 2019*

## **Resumen**

El presente artículo es resultado de un proyecto de investigación mayor, que tiene como espacio de estudio la reserva arqueológica del convento franciscano de la ciudad de Azogues, Ecuador; esta posee una diversidad de objetos arqueológicos –considerados patrimonio ecuatoriano–, no obstante, en la actualidad, el estado y la disposición en el que se encuentran los bienes es propenso a su deterioro. Además, el desconocimiento de la colectividad hacia estos resulta un indicativo de la importancia del patrimonio en la región, lo que promueve pérdida de memoria, identificación y pertenencia de la sociedad hacia su

historia. Considerando esta problemática se articuló un trabajo interdisciplinario, que permitió conocer, difundir y divulgar el patrimonio arqueológico, desde tres ámbitos: educación, política y transmisión de conocimiento, bajo la premisa de apropiación e identificación hacia el patrimonio arqueológico.

**Palabras clave:** Patrimonio, interculturalidad, educación, política.

## Abstract

This article is a result of an investigative project of great undertaking, which has studied the archaeological reserves of the Franciscan convent of the city of Azogues, Ecuador. This institution possesses great diversity of archaeological artifacts considered Ecuadorian heritage objects. However, nowadays, the state and condition that the objects are in make them prone to deterioration. Furthermore, the lack of awareness towards these artifacts are indicative of the importance of the heritage in the region, which promotes loss of traditional practices as well as identification and relevance towards its own history. Considering these problems, an interdisciplinary work was articulated, which allowed a spread in knowledge towards archaeological heritage from three different scopes; educational, political, and a general awareness, under the premise of appropriation and identification towards these artifacts.

**Keywords:** Heritage, interculturality, education, politics.

## La Arqueología en el Ecuador

La arqueología ecuatoriana, en la última década, principalmente, se ha visto reafirmada en la perspectiva teórica y en la práctica, debido a varios desarrollos y técnicas aplicadas para la comprensión de la prehistoria del país. Esta situación ha permitido generar un estado de conocimiento y valoración del llamado “patrimonio”, sin embargo, resulta todavía insuficiente este aspecto social de la cultura. Ello es

evidente en el cuidado y protección de sitios o, en su defecto, el estado de las reservas arqueológicas. De esta manera, el presente artículo es un avance de investigación de una propuesta mayor que pretende articular dos aristas fundamentales para el patrimonio arqueológico: la educación y la política pública; así, se toma como elemento de análisis el Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021 que propone el nexo entre estos dos aspectos, aplicados a un caso de estudio particular, la reserva arqueológica del convento San Francisco de Azogues.

En este sentido, se articulan tres tópicos del patrimonio:

- ◆ En primer lugar, el registro y catalogación de bienes arqueológicos depositados en la reserva franciscana.
- ◆ En segundo término, la ejecución de talleres inductivos hacia el patrimonio efectuado en dos instituciones educativas de nivel secundario.
- ◆ En tercer lugar, la justificación de ligar el patrimonio y la educación por medio de la política pública cultural.

Es decir, este avance presenta tres momentos, claramente, definidos metodológicamente: Catalogación de bienes, Talleres educativos y Análisis de la política pública.

Lo mencionado hasta el momento constituye la base de la problemática relacionada al patrimonio arqueológico, que tiene varias vertientes: por un lado, la mayoría de estudios arqueológicos realizados en la región se restringen a informes que permanecen archivados o, simplemente, son descriptivos —con datos dispersos, escritos en un nivel específico de lenguaje técnico—. Por ello, el acceso al conocimiento se confina y se dirige a un público particular, alejado de la ciudadanía en general. La segunda vertiente la constituye el factor educativo, como mecanismo de concienciación y sensibilización del patrimonio, puesto que en el currículo existen contenidos relacionados a este componente, sin embargo, en la práctica no se cumple este cometido —textos con escaso contenido patrimonial, información descontextualizada—. Un tercer elemento concierne a la política cultural, que profesa la protección, conservación

y gestión del patrimonio arqueológico, y que este, a su vez, “recae” en entidades de gobierno —provinciales, municipales, parroquiales—, pese a esto, no hay claridad de las mencionadas instituciones hacia las implicaciones y competencias que deben asumir en el ámbito del patrimonio.

Los argumentos expuestos reflejan una desarticulación entre educación, política cultural y transmisión del patrimonio arqueológico, que genera, posiblemente, falta de pertenencia y memoria, pérdida de identidad y con ello destrucción de sitios culturales.

Bajo esta premisa, la situación de la reserva arqueológica franciscana se caracterizaba por diferentes aspectos como:

- \* Carecer de infraestructura y contenedores de piezas arqueológicas.
- \* Carecer de un catálogo e inventario de objetos.
- \* El material cultural no está expuesto a un público general.
- \* La comunidad local desconoce de los bienes patrimoniales de la reserva (...).

Es decir, sus condiciones no son óptimas (Figura I). El contexto propuesto evidencia el estado actual en que se encuentran estos bienes, propensos a sufrir deterioro por condiciones ambientales y de ubicación; además, están dispuestas en un lugar de acceso restringido, negando la posibilidad de articular el patrimonio con la educación y la sociedad.

Finalmente, el proyecto se realizó con el acompañamiento de estudiantes universitarios de la carrera de Historia y Geografía, de la Universidad de Cuenca; quienes realizaron el estudio de las piezas arqueológicas que reposan en la comunidad y su posterior divulgación en centros educativos y gubernamentales de la ciudad de Azogues —abarcando una población aproximada de 500 personas—.

## Fundamentos del Patrimonio

El concepto de “patrimonio” deriva de los conceptos francés *patrimoine* e inglés *heritage*. *Patrimoine* hace énfasis en aquello que se hereda de los ante-

cesores. Y *heritage* incide en aquello que se transmite a los descendientes, a las generaciones futuras. Los dos conceptos hacen referencia a la filiación y a la identidad, dos aspectos importantes en el proceso de construcción personal y social de un individuo (Correa, 2003, p. 147). Pero la expresión de patrimonio referida a la herencia colectiva tiene una historia corta. Hace poco tiempo, en el siglo XIX, el patrimonio llegó a ser entendido como cultura (Fernández, 2001), es decir, con un carácter vivo y dinámico que conjugaba objetos y sujetos sociales, además, potenciaba que fueran los pueblos los herederos y los transmisores de su patrimonio (Morente, 1996). Sin embargo, esta conceptualización trajo consigo una apreciación errada del patrimonio, pues los criterios de selección de aquello que se valora dependían de manera directa de los sectores dominantes de la sociedad. Esta visión tan jerárquica no llegaría hasta el siglo XX, cuando se propugna el reconocimiento de la singularidad de cada cultura y por lo tanto, la de la diversidad cultural.

Así, en el siglo XX el patrimonio se vincula a la sociedad, a la colectividad, con la premisa de que no existe un patrimonio para el individuo, sino que se trata de un “bien común” que pertenece a todos, por tanto, todos deben acceder a él. De modo que el papel de la comunidad es muy importante, ya que los objetos, los edificios, las obras de arte, etc., se convierten en patrimonio solo cuando los ciudadanos los revalorizan, los identifican y los reconocen como propios. Dice Morente (1996), la función social justifica tanto el valor material como el inmaterial y por eso necesita la preservación, conservación y difusión.

Ecuador posee un amplio y diverso patrimonio cultural, tangible e intangible. Este es concebido como generacional y, por ende, transmisible; y que, al mismo tiempo, es el justificativo para fomentar una identidad. En este sentido, las instancias estatales como el Ministerio de Cultura del Ecuador, basado en lo estipulado por la UNESCO, define el patrimonio cultural como:

El conjunto dinámico, integrador y representativo de bienes y prácticas sociales, creadas, mantenidas, transmitidas y reconocidas por las personas, comunidades,

comunidades, pueblos y nacionalidades, colectivos y organizaciones culturales (Ley Orgánica de Cultura, 2016).

En el caso concreto del Ecuador, la Ley Orgánica de Cultura expedida en el 2016, en su Art. 50 expresa que:

Los bienes que conforman el patrimonio cultural del Ecuador son tangibles e intangibles y cumplen una función social derivada de su importancia histórica, artística, científica o simbólica, así como por ser el soporte de la memoria social para la construcción y fortalecimiento de la identidad nacional y la interculturalidad.

Desde luego, el patrimonio es entendido, por un lado, como la síntesis simbólica de los valores identitarios de una sociedad que los reconoce como propios (Iniesta, 1991); y por otro, concebido como el acontecimiento o materialidad que nos “remite a las relaciones que los pueblos y sus élites tienen con su pasado; los discursos que los estados y sus gobiernos construyen sobre la memoria, la identidad y la historia local o nacional” (Armenta, 2009, p. 7).

A estos conceptos hay que añadir lo estipulado en la normativa institucional respecto al patrimonio, en la que se reconoce como patrimonio a los bienes y las prácticas sociales, aun cuando estas no necesariamente generen un sentimiento de apropiación, identificación y uso del mismo. Ante la visión “rescatista” y estática del patrimonio, Néstor García Canclini (1999) señala que debe existir una reformulación del patrimonio, fundamentado en los usos sociales de este ante la visión “rescatista” y estática del patrimonio derivando, consecuentemente, en el involucramiento de nuevos actores y no necesariamente especialistas (p. 33). Argumento contrapuesto al planteado en la Carta Internacional para la gestión del patrimonio arqueológico del Consejo Internacional de Monumentos y Sitios (ICOMOS) (1990), que habla de políticas de “conservación integrada” donde se aborda la necesidad de una “colaboración efectiva entre especialistas de múltiples y diversas disciplinas” (p. 1); siempre dirigido por los especialistas en comunión con la población.

Por su parte, Josep Ballart (2002) señala que el patrimonio, como bien cultural, implica la asignación de valor en “el sentido de aprecio hacia determinados objetos por el mérito que atesoran, por la utilidad

que manifiestan o por su aptitud para satisfacer necesidades o proporcionar bienestar” (p. 61). De este modo, se genera un sentimiento de identificación y pertenencia hacia el patrimonio, siendo necesaria la difusión y divulgación como compromiso ético del investigador.

De allí que el vínculo patrimonio-comunicación es tácito, sin embargo, este no es abordado de manera constante o adecuada. Este aspecto, posiblemente, se refleja en la asimetría de códigos, discursos, medios por los cuales se está transmitiendo el patrimonio hacia el público general: “La escasa comunicación estanca el registro arqueológico en una etapa prepatrimonial, dado que la única valoración que este recibe es la científica. Esta situación aleja los antiguos bienes materiales de la posibilidad de formar parte del dominio público...” (Mariano y Conforti, 2013, p. 293). De allí, la necesidad de postular la comunicación pública de la ciencia como argumento de posición del valor social del patrimonio cultural. Así, Conforti (2013) define la comunicación pública de la ciencia como “la puesta en común de los alcances de una disciplina científica determinada (...) en la esfera social y ante diversos tipos de público, que se apropian de manera desigual de su herencia cultural” (p. 39). Por ello, comunicar el conocimiento de una manera creativa y diseñar contextos de transmisión es una propuesta que involucra, horizontalmente, diferentes discursos y experiencias que, a su vez, vincula diferentes lecturas e intencionalidades generadas desde el locus enunciativo.

En este sentido, es necesaria la divulgación del patrimonio. Como lo explican Cassany y Calsamiglia (2001) “la divulgación puede entenderse como una tarea de traducción o interpretación entre registros deferentes de un mismo idioma, entre el tecnolecto propio de cada disciplina y una variedad funcional más general, al alcance del público no especializado” (p. 74). La divulgación es un proceso a través del cual se comunican y se pone en conocimiento los elementos patrimoniales a un conjunto de personas. La divulgación científica de los resultados teóricos, técnicos e interpretativos repercutirá en la mejora del propio conocimiento sobre los bienes patrimoniales y, por lo tanto, sobre los procedi-

mientos más adecuados para su protección y conservación (Gonzáles y Cuenca, 2009).

En otro ámbito, el patrimonio debe estar vinculado a la educación formal, permitiendo que el sistema educativo propicie el conocimiento en los diferentes niveles de educación encaminados a la sensibilización, transmisión y valoración de saberes y prácticas. Ya lo dice Castillo (2017) “la ‘presencia’ de la arqueología en las aulas además de significar un mayor conocimiento y una mayor percepción de la importancia del patrimonio arqueológico para la sociedad, también incide de manera sobresaliente en el proceso de enseñanza/aprendizaje” (p. 420). Sin embargo, en el currículo nacional existe poco o nulo contenido relacionado a patrimonio, dejando a discreción de los establecimientos educativos de bachillerato optar o no por la asignatura en su último año. De igual manera, los espacios de educación no formal, deben propiciar la continuidad de los conocimientos que complementan la revalorización del patrimonio arqueológico. Al respecto, dice Conforti (2010):

El aporte de la práctica no formal como un medio valioso y legítimo de educación y de la arqueología (...) debe superarse la instancia descriptiva y producir una reflexión que permita generar actitudes y orientar acciones en relación al significado y valor del patrimonio (p. 111).

Por ello, la generación de estos espacios de diálogo entre educación formal y no formal permiten fortalecer los procesos educativos orientados hacia una educación contextualizada y toma de conciencia sobre el cuidado y preservación del patrimonio por parte de la sociedad.

### Aplicación Metodológica

La investigación se desarrolló en tres perspectivas: arqueología, educación y política. La primera consistió en el registro y catalogación de los bienes arqueológicos, por ello, se emplearon los conceptos y procedimientos propios de dicha práctica. La segunda perspectiva, se fundamentó a partir de la formulación de talleres encaminados a transmitir el conocimiento arqueológico de la región, partiendo de la difusión y divulgación del patrimonio, en

instituciones educativas y, también, una muestra al público en general. La tercera perspectiva se trabajó a través del análisis del denominado Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021, documento que direcciona a la sociedad ecuatoriana a proteger, promocionar y aprovechar de manera sustentable su patrimonio cultural.

Así, la catalogación de objetos permite establecer, legalmente, la existencia de un bien. Tiene como paso preliminar el registro e inventario del bien, proceso técnico en el cual se realiza un análisis detallado de cada uno de los elementos constitutivos de un objeto para, finalmente, ser catalogado (Instituto Nacional de Patrimonio Cultural, 2014). En este sentido, la catalogación es una herramienta de información que sirve para la gestión y valoración del patrimonio cultural. Además, permite estudiar, a mayor profundidad, los bienes inventariados, mediante estudios históricos, iconográficos, arquitectónicos, antropológicos, etnográficos. A su vez, documenta de manera científica, sistémica y metodológica los bienes patrimoniales (Figura II). El ejercicio de catalogación tiene, también como función, la promoción y difusión del patrimonio cultural, “mediante la construcción de políticas públicas para su conservación, preservación, salvaguardia y puesta en valor y elabora planes de protección de los bienes culturales patrimoniales” (Instituto Nacional de Patrimonio Cultural, 2014, p. 7).

De esta manera, el proceso de catalogación se efectuó mediante la elaboración de fichas de registro, cuyo formato procede desde el Instituto Nacional de Patrimonio Cultural (INPC); en ellas fueron incorporados algunos datos de los bienes a registrarse, tales como: lugar de origen, filiación cultural, tamaño, entre otros detalles. Toda la información cargada en las fichas de registro fue producto del trabajo de laboratorio realizado en la reserva: limpieza de objetos, liberación de espacio, cuantificación de los bienes, identificación de réplicas y originales.

En el plano educativo, se seleccionaron dos instituciones escolares en las que se realizaron talleres sobre patrimonio cultural. Mediante el empleo de fotografías y textos de la prehistoria ecuatoriana se introdujo en el estudiantado varias situaciones so-

bre patrimonio. De igual manera, se trabajó, mediante exposición fotográfica, con un público más amplio en la municipalidad de Azogues.

Finalmente, para el desarrollo de la perspectiva de política pública cultural se analizó el Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021, donde se tomó en consideración categorías conceptuales que vinculan al patrimonio y la educación.

## Resultados de investigación

A partir del proceso de registro y catalogación, se estableció que la reserva arqueológica franciscana dispone de, aproximadamente, 3000 piezas, compuestas por cerámica, lítica, conchas, osamentas, metales, entre otros (Figura III). De este corpus material, 900 bienes pueden ser catalogados como “museables”, pues presentan una integridad del 70%; el resto de objetos están fragmentados. Sin embargo, estos constituyen material que puede ser analizado para determinar pastas, desgrasantes, procedencias, etc.

La totalidad de bienes corresponde a culturas prehistóricas asentadas sobre la región austral del actual Ecuador. Estos objetos están asociados a periodos como el Formativo, Desarrollo Regional, Integración e Inca; es decir, desde el 1500 a.C. hasta mediados del siglo XVI. De la catalogación tenemos los siguientes elementos:

**a)** La cerámica corresponde a culturas como Narrío, Cashaloma, Tacalzhapa e Inca. En este sentido, la cerámica Narrío se caracteriza por su coloración rojo sobre leonado y finamente pulimentada, lo que brinda un resplandor y brillo. Además, presentan incisiones en forma de bandas horizontales y punteados. Luego, la cerámica Cashaloma presenta formas como: compoteras con base de pedestal, vasos, floreros, con pintura roja sobre ante y con incisiones. Tacalzhapa, en cambio, es matizado por la presencia de vasos tipo quero, botellas globulares con rostros humanos y pintura negativa. En el cuerpo cerámico inca sobresalen los llamados queros y aríbalos.

**b)** Referido a la lítica se registraron varias tipologías, como por ejemplo: masas estrelladas, masas discoidales, hachas, piedras de molienda, boleadoras. La

mayoría de procedencia inca.

**c)** Un componente especial está representado por objetos de concha *spondylus*. Entre estos tenemos: collares, orejeras y ucuyayas. Las últimas son una especie de amuletos relacionados a espíritus. Este material es particular para la región pues la concha *spondylus* es originaria de las zonas costeras lo que permite hablar de un incipiente intercambio y comercio entre regiones.

**d)** Los objetos de metal, en su mayoría, son hachas de cobre. Sin embargo, existen agujas, tupus, casca-beles, narigueras, tumis, pectorales y una corona. Estos se asocian a la cultura cañari e inca.

**e)** Para terminar con el registro de bienes, se identificaron varios artefactos de hueso, posiblemente, de venados y camélidos. Con estos se elaboraron espátulas, cucharas, colgantes, agujas.

Con los datos obtenidos, por medio del registro y catalogación de bienes arqueológicos, se realizaron los talleres dirigidos a instituciones educativas, cuya selección obedeció al número de estudiantes, a la cercanía con la reserva San Francisco de Azogues y a la vinculación pública y privada. Los talleres se elaboraron en función a términos de patrimonio cultural; esto permitió conocer el estado de conocimiento que tienen los estudiantes sobre el patrimonio (Figura IV).

Como ya se mencionó con anterioridad, el artículo representa un avance de investigación de un proyecto mayor. Por ello, en investigaciones previas, trabajadas sobre el campo educativo, reflejó principalmente, que los estudiantes desconocen varios conceptos y particularidades del patrimonio, a pesar de disponer de materias relacionadas a las temáticas propuestas, como Historia y Educación para la ciudadanía. Este factor se debe al deficiente uso y manipulación que se realiza en la información, es decir, los textos educativos proveen de información de carácter general y nacional. Con ello la información contextual, generada en el contexto local de las instituciones es ajena al estudiante. Lo expuesto manifiesta el desconocimiento que se tiene sobre la riqueza arqueológica y cultural que posee la ciudad de Azogues, manifestada en la reserva arqueológica del convento franciscano.

Posteriormente, con el objetivo de llegar a un público mayor, por medio del ensayo fotográfico se realizó una exposición fotográfica en el vestíbulo municipal, donde acudieron estudiantes de colegios invitados. La exposición quedó abierta para un público general.

En otro ámbito, para el análisis de leyes y políticas públicas culturales se tomó como documento rector la Constitución de la República del Ecuador (2008). En esta, sobre el patrimonio, en su Artículo 21 señala el derecho que tienen las personas “a conocer la memoria histórica de sus culturas y a acceder a su patrimonio cultural” (p. 26). También, en el Artículo 380 se manifiesta:

Serán responsabilidades del Estado: 1. Velar, mediante políticas permanentes, por la identificación, protección, defensa, conservación, restauración, difusión y acrecentamiento del patrimonio cultural tangible e intangible, de la riqueza histórica, artística, lingüística y arqueológica, de la memoria colectiva y del conjunto de valores y manifestaciones que configuran la identidad plurinacional, pluricultural y multiétnica del Ecuador (p. 171).

Por otro lado, la Ley Orgánica de Cultura (2016), en el Artículo 3, literal f, indica la necesidad de articular la educación, la ciencia y la tecnología y otros, que se relacionen con el ámbito de la cultura y el patrimonio.

El Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021 (2017), estipula que “la sociedad ecuatoriana protegerá, promoverá y aprovechará en una manera sustentable su patrimonio natural y cultural” (p. 32). Para promover su cumplimiento, el eje 1: Derechos para todos durante toda una vida, hace hincapié en la complementariedad entre patrimonio, interculturalidad y educación. En su objetivo 2: Afirmar la interculturalidad y plurinacionalidad, revalorizando las identidades diversas, señala:

La identidad y la cultura ecuatoriana se presentan en las propuestas a través de la promoción de la actividad y la producción artística, cultural y audiovisual; la circulación de las artes, culturas, memorias y patrimonios tangibles e intangibles, y la inclusión de los conocimientos ancestrales;

todo esto en una interacción con los diferentes ámbitos del desarrollo del país, entre estos, la educación cuyo modelo sea capaz de garantizar la educación intercultural bilingüe y la autoeducación, propuestas importantes realizadas por los sectores indígenas y afroecuatorianos (...) (p. 60).

En este sentido, el Plan Nacional de Desarrollo (2017) considera que “el conjunto patrimonial debe recibir atención significativa del Estado, en articulación con la academia y otras instancias” (p. 61). Además enfatiza en la necesidad de fortalecer y construir una sociedad inclusiva que consolide las relaciones equitativas e interculturales entre personas, colectivos, comunidades, pueblos y nacionalidades. La manifestación de estas relaciones repercute en el fortalecimiento del sentido de identidad y pertenencia con su comunidad, con su localidad y con el conjunto de la sociedad. Al respecto expresa:

La relación de los colectivos, pueblos y nacionalidades con su territorio (tierras, territorios ancestrales y circunscripciones) es indisoluble, como la jurisprudencia nacional e internacional ha ratificado. Población, saberes, territorio y recursos son elementos que conforman una unidad para la vigencia de los derechos colectivos, unidad a la que se añaden la consulta previa, libre e informada, el pluralismo jurídico y la conservación, desarrollo y promoción de los patrimonios (p. 61).

De tal manera, que la identidad es fundamental para la creación de un dialogo de saberes en espacios de encuentro intercultural e intergeneracional. De allí que el Plan Nacional de Desarrollo (2017) promueve:

Las potencialidades y expresiones artísticas; los espacios físicos y simbólicos de intercambio cultural; los saberes ancestrales, su ritualidad, las plantas e instrumentos simbólicos de poder y la memoria histórica que guardan; el patrimonio tangible e intangible relacionado con las personas, comunidades y colectivos. (p. 63).

En el marco de la pluriculturalidad e interculturalidad, existen motivaciones por salvaguardar los territorios ancestrales, mediante la conservación y revitalización del patrimonio cultural (material e inmaterial) y natural. Al respecto, se expresan las siguientes políticas (Cuadro 1).

**Tabla 1. Políticas públicas del Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021.**

|     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2.2 | Garantizar la interculturalidad y la plurinacionalidad en la gestión pública, para facilitar el goce efectivo de los derechos colectivos de los pueblos y nacionalidades.                                                                                                                             |
| 2.3 | Promover el rescate, reconocimiento y protección del patrimonio cultural tangible e intangible, saberes ancestrales, cosmovisiones y dinámicas culturales.                                                                                                                                            |
| 2.4 | Impulsar el ejercicio pleno de los derechos culturales junto con la apertura y fortalecimiento de espacios de encuentro común que promuevan el reconocimiento, la valoración y el desarrollo de las identidades diversas, la creatividad, libertad, estética y expresiones individuales y colectivas. |
| 2.6 | Salvaguardar los territorios ancestrales y el patrimonio intangible, el fortalecimiento organizativo comunitario, las visiones de desarrollo propio y la sostenibilidad de sus recursos, y proteger la vida y autodeterminación de los pueblos indígenas en aislamiento voluntario.                   |

Fuente: Elaboración propia.

De esta manera, toda comunidad posee un patrimonio, ya sea material o intangible, que requiere ser preservado para futuras generaciones a favor de la identidad de la comunidad. La preservación, por tanto, juega un rol fundamental en el ámbito patrimonial, sin embargo, la educación también tiene su rol protagónico en este aspecto, pues tiene la tarea de salvaguardar la cultura y el conocimiento, por ello se convierte en un aliado clave del patrimonio.

De manera que, la utilización de la didáctica del patrimonio pretende acercar el pasado a los estudiantes y generar una conciencia de valor respecto a la preservación del patrimonio, a partir de la participación colectiva, pero con responsabilidad individual (Estepa, Domínguez y Cuenca, 1998). Este valor, educativo-formativo, del patrimonio abre un camino de convergencia entre la escuela y con el mundo exterior y con sus problemas.

### A manera de conclusión

Sin duda, la diversidad geográfica, humana y cultural del Ecuador se expresa en su patrimonio material e inmaterial, el cual cobra sentido cuando la sociedad genera sentimientos de apropiación y pertenencia. La bastedad de elementos considerados patrimonio de los ecuatorianos es incalculable, por ello, años atrás, se volvió imperativo generar procesos sistemáticos de registro y catalogación, que posibilitó la identificación y ubicación de estos cuerpos materiales. Acción tomada a partir del robo de

la Custodia de la ciudad de Riobamba (2007) que –tras decreto presidencial– generó un inventario de bienes patrimoniales del país.

Así, se creó el Sistema Nacional de Bienes Culturales –actualmente Sistema de Información del Patrimonio Cultural Ecuatoriano (SIPCE)–. Si bien este mecanismo pretendía, por un lado, salvaguardar los bienes conocidos del país, por otro, buscaba también nuevos objetos y elementos culturales a partir de la revalorización de patrimonios descuidados por las políticas gubernamentales. No obstante, hasta el momento no se ha cubierto ni cumplido varios objetivos propuestos, posiblemente, por la falta de profesionales en patrimonio.

En este ámbito, resulta innegable la construcción de ideas, pensamientos e imaginarios, que el patrimonio cultural mantiene con las memorias públicas y, la falta o falencia de conceptualizaciones en torno al patrimonio desemboca en un complejo sistema de entendimiento cultural que cataloga a tal o cual bien como patrimonio cultural. Es así que, los nuevos “enfoques” o “parámetros” con los cuales hay que definir a los nuevos elementos a ser considerados como patrimonio deben ser redefinidos, según el simbolismo y funcionalidad que cumplan en la sociedad, tomando en consideración el aspecto geográfico, histórico, humano y de consumo, en la cual se desenvuelven las acciones de las personas, proveyendo de diversos usos y sentidos a un espacio.

En cuanto se refiere al nexo educación-patrimonio,

este representa una parte sustancial para que los estudiantes y la comunidad, en general, tengan una visión más clara de lo que se trata el patrimonio arqueológico, y que se den cuenta la riqueza cultural e histórica que contiene los mismos. Si bien, es cierto que a lo largo de los últimos años el estado, de una u otra manera, ha tratado de darle importancia al patrimonio cultural, sin embargo, solo se le ha dado tratamiento a ciertos aspectos del patrimonio: aquellos lugares monumentales del país. Así, otros componentes de la cultura han quedado sin tratamiento educativo, en el olvido.

En tanto que, el patrimonio y la política pública cultural, la interrelación y participación entre conocimiento arqueológico y sociedad constituye el eje central para el rescate y puesta en valor del patrimonio. Las disposiciones y políticas emanadas en la Constitución de la República (2008), la Ley Orgánica de Cultura (2016) y el Plan Nacional de Desarrollo (2017) son claras sobre el manejo y permanencia del patrimonio en el país. Pese a esto, este ámbito de la cultura, constantemente, está en detrimento debido a la nula aplicación de lo dispuesto en las leyes y políticas. De ahí que, se vuelve fundamental proponer mecanismos de acción directa entre la aplicación de la política y la inserción de los actores y gestores culturales.

Lo referido a la difusión y divulgación del patrimonio, también se anexa a las propuestas sustanciales del patrimonio cultural. Para este fin, es esencial establecer el vínculo de la transmisión del conocimiento con la sociedad, para que los estudiantes y la comunidad, en general, tengan una visión clara de lo que se trata el patrimonio arqueológico y cultural. La difusión de estos elementos se puede dar de diversas maneras: dentro y fuera del aula, como el caso de estudio presentado en este texto.

Finalmente, la importancia del patrimonio arqueológico resulta el soporte de la memoria, la historia y la identidad de la región. A su vez, permite tomar conciencia, mediante la educación, la ejecución de políticas públicas y el compromiso ético del investigador para transmitir el conocimiento arqueológico. Reflexionar sobre la importancia del patrimonio ar-

queológico permite concebir a este como el soporte de la cultura y la sociedad. En este campo, difundir y divulgar, es una motivación para que tanto estudiantes y comunidad se sientan parte e interesen por preservar y concientizar su patrimonio cultural.

## Referencias

- Armenta, A. (2009). "El patrimonio cultural urbano: identidad, memoria y globalización". *Andamios, Revista de Investigación Social*. (p. 7-10).
- Ballart, J. (2002). *El patrimonio Histórico y arqueológico: valor y uso*. Barcelona, España: Editorial Ariel.
- Cassany, D., y Calsamiglia, H. (2001). *Voces y conceptos en la divulgación científica*. *Revista Argentina de Lingüística*, 11 (15), (p. 173-209).
- Castillo, J. (2017). *La importancia de la arqueología en las aulas: la recreación de una excavación arqueológica como actividad innovadora en la educación del alumnado de la E.S.O.* *Revista Otarq*. 6 (2). (p. 411-428).
- Conforti, M. (2010). "Educación no formal y patrimonio arqueológico. Su articulación y conceptualización". *Intersecciones en Antropología*, (11). (p.103-114).
- Conforti, M. (2013). "La comunicación pública de la ciencia y su importancia en la valoración del patrimonio arqueológico". *Temas de patrimonio cultural*, (p. 35-49).
- Correa, M.J. (2003). "Consideración didáctica de la noción de patrimonio cultural y su enseñanza". A propósito de la identidad a Ballesteros, D., Fernández, C., Molina, J.A., y Moreno, P. (coords.) *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*. AUPDCS-Universidad de Castilla La Mancha, (p. 143-151).
- Constitución de la República del Ecuador. Asamblea Constituyente. Ecuador (2008).
- Estepa, J., Domínguez, C., y Cuenca, J.M. (1998). "La enseñanza de valores a través del patrimonio". *Actas del IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Universitat de Lleida-Asociación Universitaria del Profesora-

do de Didáctica de las Ciencias Sociales, (p. 327-336).

Fernández, E. (2001) "El concepto de patrimonio cultural desde la perspectiva de la antropología". Iglesias, J.M. (ed.) *Cursos sobre el patrimonio histórico*, (6). Universidad de Cantabria-Ayuntamiento de Reinosa, (p. 39-52).

García Canclini, N. (1999). "Los usos sociales del patrimonio cultural". *Patrimonio etnológico. Nuevas perspectivas de estudio*. Encarnación Aguilar Criado (coord.). Instituto Andaluz de Patrimonio Histórico, (p. 16-33).

González, J.M. y Cuenca, J.M. (eds.) (2009) "La musealización del patrimonio". Universidad de Huelva, Huelva, (p. 35-46).

ICOMOS. (1990). *Carta internacional para la gestión del patrimonio arqueológico*. Asamblea General del Icomos. Lausana.

Iniesta, M. (1991). *Los tratamientos patrimoniales del paisaje. Leer, escribir y mostrar el entorno*. Conferencia presentada en la Universidad Autónoma de Querétaro. México.

Instituto Nacional de Patrimonio CULTURAL (2014). *Instructivo para fichas de registro e inventario. Bienes Arqueológicos*. Instituto Nacional de Patrimonio Cultural. Ecuador.

Ley Orgánica de Cultura (2016). *Reglamento General a la ley orgánica de Cultura*. República del Ecuador. Quito.

Mariano, C. y Conforti, M. (2013). "Del registro al patrimonio, un camino con curvas cerradas. Gestión del patrimonio arqueológico y comunicación pública de la ciencia". *Revista Colombiana de Antropología*. Colombia, 49 (1), (p. 279-300).

Morente, M. (1996). "El patrimonio cultural: una propuesta alternativa al concepto actual de patrimonio histórico". *Aplicación al análisis de la Ciudad Jardín de Málaga*. Málaga: Universidad de Málaga.

Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021 (2017). República del Ecuador. Quito.

## Anexos

**Figura 1. Estado y ubicación de bienes arqueológicos.**



**Figura 2. Proceso de registro y catalogación de bienes.**



**Figura 3. Material lítico y malacológico de la reserva (ucuyayas).**



**Figura 4. Taller de inducción hacia el patrimonio.**



# SUMATE A NUESTROS CUERPOS ACADÉMICOS



**CATESC**  
Cuerpo Académico  
Tecnología Educativa y  
Sociedad del Conocimiento

- Cuerpo Académico Tecnología Educativa y Sociedad del Conocimiento

 **CAEIF**  
Cuerpo Académico  
Educación Inclusiva y Familia

- Cuerpo Académico Educación Inclusiva y Familia

 **CAEGE**  
Cuerpo Académico  
Evaluación y Gestión Educativa

- Cuerpo Académico Evaluación y Gestión Educativa



"Mamalluca". Mixta sobre cartón.  
*Hernán Alberto Godoy Rojas.*

---

“ El artista reconoce sentir la pintura  
como una necesidad de trabajar  
y comunicarse artísticamente. (Rostrojo, 2020, p. 131)

---

## Hernán Alberto Godoy Rojas.

Artista Visual y Docente

En el Marco de la Cooperación universitaria de intercambios Culturales, “La Maison des Pays du Cone Sud” participa al Coloquio Pablo Neruda y propone descubrir una parte de la obra del artista chileno Hernán Godoy R. Cuya actividad es reconocida a nivel regional en el norte de Chile; precisamente en la ciudad de La Serena.



jean.lucbelmonte@unir-poitiers.fr  
hgodoyr@userena.cl



### **“Caldo de Misterio” 1995**

El artista se dedica a “seguir la pista “ a ciertas formas o códigos visuales provenientes de la pintura y del dibujo para el hallazgo de un lenguaje plástico° propio. En esta serie de dibujos tiene como hebra conductora, el ejercicio persistente y múltiple de las posibilidades expresivas y estéticas de la tradicional figura humana como de la ancestral figura animal, las cuales mediadas por la tinta china adquieren una calidad visual y táctil cercana al grabado.

Búsqueda Personal; un itinerario artístico, solitario, el de este pintor, cuestión que más de calidad de volumen plantea una pregunta ya, inacallable, ¿Cuales son las condiciones posibles de la actividad plástica en un medio como el nuestro?... Las respuestas hoy parecen venir del mismo autor, de su trabajo, que intenta afirmarse como necesario y que exige la generación de las condiciones para su extensión y creatividad.



**Sofia Villalobos Humeres**

Dpto. Cultura.  
Municipalidad de Coquimbo.

## **“Rostros” 1995**

El artista reconoce sentir la pintura como una necesidad de trabajar y comunicarse artísticamente.

Cuando estudia Pedagogía en Artes plásticas en la Universidad de La Serena (ULS), integra con otros jóvenes el Taller “Aguja”.

En 1987, con el título de “Caja Abierta” presenta su primera exposición fuera de la Universidad de La Serena.

Participa en el proyecto “Roza Verona” 1992-1993, con el mismo grupo (Rancagua, Valparaíso, Coquimbo, Vicuña y La Serena), presentada en plazas, recintos carcelarios, solos de exposiciones y otros lugares públicos con fines de difusión artística, pedagógica. En 1990 viaja a Santiago y trabaja con Teresa Gazitúa, en el Taller 99 (Fundado por el maestro Nemesio Antúnez.



**Carlos Vinagre Leiro.**  
Academic° ULS.





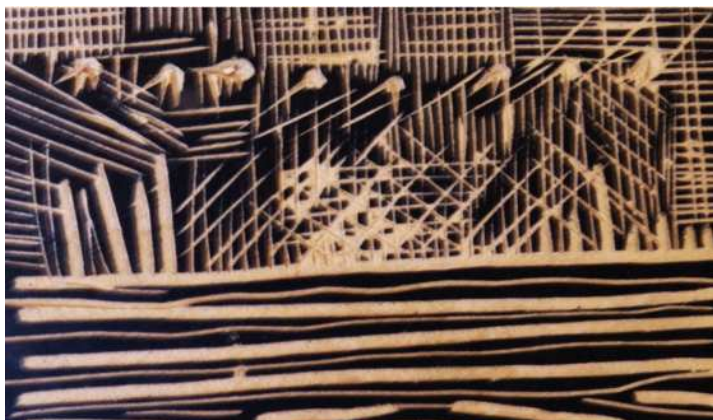
### **“Bagallo” 1985-2005**

“Su obra no tiene carácter representativa sino más bien presentativo”; Inflinge los rígidos cánones localistas, sobrepasa los ductus de lo “lógico”, se interioriza en los atonales del cuadro, volviendo al arte como centro de las preguntas de lo estético y fuera de la producción.



[www.lasereno.c1](http://www.lasereno.c1)

[http://www.flickr.conn/photos/art\\_h\\_godoy/](http://www.flickr.conn/photos/art_h_godoy/)



# El cuerpo académico consolidado "Tecnología Educativa y Sociedad del Conocimiento" del CRESUR y el Centro Interdisciplinario de Estudios Latinoamericanos de la Universidad de la Serena, Chile

Invitan al

## SEMINARIO INTERNACIONAL

### "LA SOCIEDAD RED"

(basado en la obra de Manuel Castells)

Del 4 de marzo al 6 de mayo de 2020  
de 20 a 22 horas  
Vía Zoom

**Acceso libre**

#### Marzo

- 4 La red y el yo
- 11 La revolución de la tecnología de la información.
- 18 La nueva economía: informacionalismo, globalización e interconexión en red.
- 25 La empresa red: cultura, instituciones y organizaciones de la economía informacional.

#### Abril

- 1 La transformación del trabajo y el empleo: trabajadores en red, desempleados y trabajadores a tiempo flexible.
- 15 La cultura de la virtualidad real: la integración de la comunicación electrónica, el fin de la audiencia de masas y el desarrollo de las redes interactivas
- 22 El espacio de los flujos.
- 29 La orilla de la eternidad: el tiempo atemporal

#### Mayo

- 6 La sociedad red.





**SEP**  
SECRETARÍA  
DE EDUCACIÓN  
PÚBLICA



Centro Regional  
de Formación Docente  
e Investigación Educativa



**CHIAPAS**  
GOBIERNO DEL ESTADO