

JÓVENES BRASILEÑOS Y EUROPEOS: IDENTIDAD, CULTURA Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA (1998-2000)

SCHMIDT, MARÍA AUXILIADORA¹

Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Paraná. Curitiba. Brasil

Resumen. Esta investigación se incluye en un conjunto de estudios sobre la identidad de los alumnos que frecuentan la enseñanza media y sus relaciones con las formas de conocimiento histórico. El presente trabajo es parte de la investigación «Construyendo conocimientos, produciendo prácticas, pesquizando o cotidiano escolar» desarrollada por investigadores de la Universidade Federal do Paraná, con la participación de alumnos de escuelas públicas de enseñanza media de la ciudad de Curitiba/PR durante 1998-2000. Cinco profesores y 21 alumnos fueron observados y entrevistados. También se pasaron cuestionarios. Resultados parciales de esta investigación muestran una incongruencia entre los intereses y las necesidades de los alumnos y los objetivos y prácticas de la enseñanza de la historia. La comparación de los resultados con los obtenidos en otras investigaciones realizadas entre jóvenes europeos (Machado Pais, 1999) permite concluir que la misma incongruencia puede darse en otros contextos y realidades.

Palabras clave. Enseñanza de la historia, enseñanzas medias o secundarias, cultura escolar.

Summary. This research is framed within a group of studies on the identity of high school pupils and their attitude to the ways of historical knowledge. This paper is part of the investigation «Building knowledge, producing practice, investigating everyday school life», developed by researchers at the Universidade Federal do Paraná with the participation of teachers and pupils from public high schools from the city of Curitiba in the period 1998-2000. Five teachers and twenty-one pupils were observed and interviewed, and questionnaires were answered. Partial results show an incongruity between the pupils' interests and their needs on the one hand, and the targets and practice of History teaching on the other. The comparison of these results with the ones obtained in different investigations with European youths (Machado Pais, 1999) shows that this same incongruity can happen in other contexts and realities.

Keywords. History teaching, high school, school culture.

Este trabajo presenta los resultados parciales de una investigación sobre jóvenes alumnos de enseñanza media y de su relación con el conocimiento histórico². La mayor parte de los estudios sobre adolescentes y escuela debaten cuestiones referentes a la identidad de esta fase de la escolarización y también de sus finalidades. En Brasil, Sposito (1997) aporta resultados de encuestas sobre juventud y educación, indicando, entre otros parámetros, los principales descriptores y los temas trabajados³. Estudios recientes sobre juventud y formación han procurado restablecer, por una parte, los vínculos entre la construcción del adolescente a partir de la edad y del modelo cultural, como los trabajos de Peralva (1997) y Carrano (2000), y, por otra, las relaciones entre jóvenes y educación, ya sea desde la perspectiva de la exclusión (Andrade, 2000) o de la ciudadanía (Teves y Alevato, 2000).

Con todo, otros temas han despertado el interés por la enseñanza media (consta de tres cursos, equivalentes en España a 4º de ESO y 1º y 2º de bachillerato, y no son estudios obligatorios), básicamente por la necesidad de conocer mejor sus contenidos, sus

alumnos y las metodología más apropiadas para su formación. La presente investigación se centra precisamente en ese objetivo: saber qué relación mantienen los alumnos brasileños de centros públicos de secundaria con el conocimiento histórico escolar.

La investigación abarcó dos itinerarios o estudios exploratorios. El primero utilizó elementos de la investigación etnográfica, por lo que partió de la observación de las clases y de entrevistas individuales realizadas a profesores y alumnos. El segundo, un cuestionario elaborado a partir de una investigación ya realizada con alumnos europeos (Machado Pais, 1999; Tutiaux-Mousseau, 1998). Con el primer estudio pretendimos conocer la relación del alumno de educación secundaria con el conocimiento histórico en el aula y con la escuela. Willis (1991) fue nuestra referencia para contemplar la formación a partir de una perspectiva que fuera más allá del «optimismo» y del «reproductivismo». Además, este autor nos permitió conectar con aspectos de la identidad del alumno y de su relación con la cultura escolar a partir del trabajo y de la creatividad simbólica (Willis, 1996).

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

En la línea de estas contribuciones, el presente trabajo estuvo presidido por el interés en saber cómo se desenvuelve el adolescente en su ambiente escolar cotidiano, es decir «en la escuela vivida, habitada, “burlada” por grupos de jóvenes que viven marcados por la adversidad cotidiana» (Duschatzky, 1999, p. 12). Otra preocupación importante fue la de buscar indicios sobre la relación de los jóvenes con el conocimiento histórico, planteándonos las relaciones entre dichos contenidos y su propia vida. Partimos de la conceptualización histórico-sociológica de la adolescencia y de su contextualización en una determinada sociedad urbana e industrial, y procuramos entender las articulaciones entre el proceso de construcción del saber entre los jóvenes y la construcción del futuro. Detry y Cardoso (1996), Carvalho (1998) y Sallas (1999) contribuyeron en este análisis, igual que Lopes (1997), que fue una referencia interesante para captar lo insostenible que les resulta a los jóvenes cierto tipo de saber escolar.

La perspectiva que aquí desarrollamos se basa en la «invención de la juventud» (Ariès, 1981; Levi y Smitt, 1996; Galland, 2001), idea que impone la necesidad de referirse al adolescente como resultado de un proceso social e histórico y que tiene en cuenta ciertas ambivalencias que caracterizan esta edad de la vida, ya que, «a medida que se reconoce al adolescente como una figura social positiva, crecen también los temores por la rebeldía de los comportamientos juveniles y se recurre a métodos cada vez más sofisticados para contener sus posibles excesos. Desde este punto de vista, el siglo XIX constituyó, sin duda alguna, el momento paradójico de esta contradicción: se asistió al triunfo de la intimidad familiar y, con él, a la consagración de la adolescencia como edad de la formación. Pero también se redujeron considerablemente las directrices más libres, acercándola al espacio de intervención de la sociedad adulta [...]» (Galland, 2001, pp. 7-8).

Según Hobsbawm (1995, p. 318), el siglo XX puede ser considerada la época en la cual *el adolescente es cada vez más reconocido como actor consciente de sí mismo*. A partir de la segunda mitad de este siglo, y según el análisis del autor, fue posible reconocer la existencia de una cultura juvenil que presentaba tres novedades:

- 1) La adolescencia ya no es considerada un estadio transitorio hacia la vida adulta, sino un estadio final del pleno desarrollo humano.
- 2) Existe una forma de vida propia de los jóvenes, sobre todo en las economías de mercado más desarrolladas.
- 3) Hay una tremenda internacionalización de la cultura joven en las sociedades urbanas, cuya difusión se realiza principalmente a través de la imagen (Hobsbawm, 1995, pp. 319-321).

Así, pues, la perspectiva del conocimiento del joven alumno de secundaria toma como referencia el principio de que, para conocer al sujeto escolar, hay que trascender los análisis de cariz psicológico e ir más allá de considerarlo como un subordinado de la situación escolar. Hay que entenderlos como «sujetos cotidianos», pues «los sujetos viven y se reproducen gracias a un conjunto de actividades cotidianas que también son la base de la reproducción de la sociedad [...]. La relación con la realidad inmediata se hace posible partiendo de lo cotidiano. Y es en el día a día de la escuela, y más concretamente en clase, donde el sujeto se expresa en todas sus dimensiones» (Edward, 1997, p. 13).

Además, dicho sujeto debe también ser contemplado en su interacción con lo social, como «sujeto social», porque «el sujeto es social desde que nace, y siempre crece con relación a otros, influido por los significados sociales de su mundo» (Edward, 1997, p. 15). Aprender a los alumnos como «sujetos cotidianos» y «sujetos sociales» significó comprender que su identidad es «polifacética e incoherente, y que los sujetos son heterogéneos entre sí, aunque pertenezcan al mismo grupo social y se considere que están determinados por las mismas estructuras» (Edward, 1997, p. 15).

Estos presupuestos son los que nos llevaron a acompañar al alumno en su vida cotidiana de clase y en la escuela. Lo observamos, redactamos informes, le hicimos entrevistas individuales y colectivas y le aplicamos un cuestionario elaborado siguiendo un modelo que ya se había puesto en práctica con jóvenes de escuelas europeas, como ya hemos indicado. Para realizar estas actividades fueron seleccionados dos centros de secundaria de Curitiba, capital del estado de Paraná, pertenecientes al sistema de enseñanza pública.

LAS ESCUELAS SELECCIONADAS

La **Escuela S** está situada en un barrio de la periferia. Cuenta con 84.286 habitantes, 11.729 de los cuales tenían entre 11 y 20 años. El centro tenía matriculados unos 1.500 alumnos en tercer y cuarto ciclos de fundamental (equivalentes en España al último curso de primaria y los tres primeros de ESO) y en secundaria.

En la época de la investigación, existían 1.285 empresas en el barrio, 969 de las cuales eran establecimientos comerciales dedicados a la alimentación. Se localizaron 165 establecimientos de servicios y 151 pequeñas industrias. Buena parte de la economía del barrio era sumergida y no estaba regulada; incluso el tráfico de drogas ocupaba un lugar destacado en este sector. Según datos del Ayuntamiento, la mayor parte de la población vivía de manera irregular en

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

zonas invadidas. La renta mensual familiar oscilaba alrededor de los 80 dólares, equivalentes a dos salarios mínimos. El centro se abrió en 1969 y entre ese año y 1978 sólo impartió los dos primeros ciclos de fundamental (de 2° a 5° de primaria). Desde ese año hasta 1993 amplió a los cuatro ciclos (de 2° de primaria a 3° de ESO), y en ese año eliminó los dos primeros para quedarse sólo con el tercero y el cuarto (impartía, pues, de 6° de primaria a 3° de ESO). A partir de 1994 empezó a impartir educación secundaria (4° de ESO y 1° y 2° de bachillerato) con carácter propedéutico. En 1998 tenía matriculados 520 alumnos.

La primera parte de la investigación tuvo lugar en 1999 con una muestra de 21 alumnos, 11 del primer año (4° de ESO) y 10 del segundo (1° de bachillerato). Fueron observadas y entrevistadas 9 chicas de entre 15 y 16 años, y 12 chicos de entre 15 y 18, así como dos profesoras, todos de diurno. En el primer semestre de 2000 se distribuyeron 80 cuestionarios a los alumnos interesados de esos cursos, 62 de los cuales fueron devueltos y analizados.

La **Escuela E** está en el centro y sólo imparte educación secundaria. En 1999 contaba con unos 3.000 alumnos aproximadamente, repartidos en los tres cursos de este nivel educativo, en horarios de mañana, tarde y noche. Se trata de un centro con tradición, fundado en 1894, cuya época dorada fue la década de los setenta, momento en el cual su principal clientela procedía de la clase media y alta del municipio de Curitiba y del estado de Paraná. Actualmente, recibe alumnos de diferentes barrios de la ciudad que pertenecen, sobre todo, a la clase media y media-baja.

La primera parte de la investigación en la **Escuela E** también tuvo lugar durante 1999. En ella participaron 35 alumnos de primero (4° de ESO), entre ellos 20 chicos y 15 chicas, además de tres profesores, todos del horario de tarde. En el año 2000 se repartieron 160 cuestionarios entre alumnos de los dos primeros cursos, 117 de los cuales nos fueron devueltos para su análisis.

EL ANÁLISIS

La investigación toma como punto de partida la idea de que, en cualquier área de conocimiento, los contenidos que se tratan en la escuela son uno de los elementos más importantes de la vida cotidiana escolar y del proceso de escolarización. La presencia constante y sistemática en los centros y la observación de las aulas evidenciaron algo ya bien sabido, y es que los contenidos de historia están presentes de dos maneras: en los programas y manuales escolares, y en una serie de prácticas homogéneas que realizan tanto profesores como alumnos. Entre dichas prácticas destacan las pruebas, los deberes, los trabajos en

grupo o las investigaciones, y a ellas hay que añadir otras no explícitas, que influyen en el contenido escolar y lo componen, como ciertas conductas disciplinares y transgresoras de docentes y discentes. Las aportaciones de Rockwell (1995) y Rockwell y Ezpeleta (1994) fueron muy importantes para elaborar los itinerarios que nos permitieron captar la vida cotidiana escolar y evidenciar las dimensiones de la experiencia en la escuela, entre las que destacan: *a*) la selección y los grupos, la temporalidad, la formación de los profesores y las formas de enseñar; *b*) las formas de representar el conocimiento escolar, como los contenidos, los libros de texto o la representación formal del saber; *c*) la definición que se da al aprendizaje, como los rituales o el uso del lenguaje.

En el caso de la **Escuela E**, por ejemplo, se observa una rígida organización del tiempo y de los rituales escolares. Los alumnos respetan el horario establecido de entrada, permanencia y salida de clase, ya que la estructura física y espacial del centro así lo permite. Los accesos a las dependencias del colegio permanecen cerrados fuera del horario de entrada o de salida y sólo queda abierta la puerta principal. Los alumnos sólo pueden entrar o salir con un justificante y acompañados por un funcionario del centro. Cada zona dispone de inspectores, cuya presencia impide que los alumnos se queden fuera de clase en horarios no autorizados. La disciplina es considerable y los jóvenes tienen que llevar uniforme en el colegio. Se vigila el patrimonio del mismo y parece que no hay conflictos entre los alumnos. Las clases, incluso la de historia, empiezan puntuales y los grupos de primer curso, los que se han analizado, cuentan con una media de 40 alumnos.

Podría afirmarse que estos adolescentes delimitan mucho el concepto de *grupo* y se dividen entre chicos y chicas. En clase, ocupan su sitio siguiendo esta distribución. En casi todos los grupos, los chicos se sientan al fondo o en los laterales de la sala. Son más movidos y habladores que ellas, y son más bromistas, incluso con los profesores. Las chicas, por el contrario, suelen sentarse delante. Es frecuente que ambos grupos se peleen entre sí. Un dato interesante que hemos observado es que, cuando el profesor plantea una pregunta en general, ambos grupos la debaten separadamente, pero es raro que expresen su opinión al profesor.

Por regla general, son grupos cerrados que se forman a partir de la convivencia en clase. Sus elementos mantienen una cierta complicidad, comparten objetos como bolígrafos, gafas o camisetas, se hacen trastadas y no paran de hacer comentarios maliciosos acerca de elementos de otros grupos. También comparten la hora del recreo y las pausas entre clase y clase. Como no siempre tienen tiempo suficiente para sus cotilleos, en todas las clases es usual que se «manden papelitos».

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

La disciplina y el control de lo cotidiano resultan visibles incluso en los lavabos, muy limpios y constantemente vigilados por personas que también controlan quién entra o sale. Ante semejante control, es fácil suponer que la clase se convierte en un espacio de transgresión. A las bromas y las conversaciones hay que añadir una gran indiferencia por el profesor mientras dura la clase de historia. Otras manifestaciones de dicha transgresión son las pintadas que llevan en sus carteras, garabatos con nombres de clubes de fútbol, grupos de rock, nombres de chicos o de chicas, diseños de símbolos personales, caricaturas, e incluso chuletas para los exámenes. También suelen mostrarse reticentes a ponerse el uniforme en clase.

En la **Escuela S**, las formas de control y de disciplina son mucho menos severas y no están tan marcadas. Aunque el centro mantiene un horario de entrada, permanencia y salida de clase, éste es bastante flexible. La tapia tiene una altura media y se puede saltar con facilidad. El portón de la entrada, a pesar de estar cerrado, posibilita la entrada y la salida de alumnos. En 1999, el centro tuvo serios problemas con pandillas que se organizaban dentro y fuera del recinto. En esa época, los alumnos hacían grafitis en los muros y en las paredes de la escuela. Para hacer frente al problema, la dirección convocó un concurso de dibujo para decorar todos los espacios del colegio, incluso los lavabos. Dicha actividad contó con una gran participación y dio resultados muy positivos.

En este centro los alumnos no llevan uniforme y, a pesar de que también hacen grupos, éstos son mucho más heterogéneos y están formados por chicos y chicas. La distribución en clase es fiel reflejo de esta organización y los alumnos se agrupan más por afinidades e intereses que por sexo.

El análisis de la reelaboración y de la reformulación del conocimiento histórico en el aula se fue orientando hacia un concepto, la *forma de conocimiento*. Según Edwards (1994), puede utilizarse para designar *la existencia social y material del conocimiento en la escuela*. Algunos presupuestos influyen en la *forma del conocimiento*, como, por ejemplo, en la lógica –presupuestos epistemológicos a partir de los cuales determinados conocimientos son sistematizados–, también en la lógica de la interacción –forma según la cual el conocimiento se objetiva en un conjunto de relaciones que establecen profesores y alumnos y que los incluye– y, por último, en el contenido de la manera de enseñar y en la relación profesor/alumno. En la lógica de la interacción, el profesor es visto como el sujeto que media entre los alumnos y el saber, en dos sentidos: por un lado, hace su propia elaboración de los contenidos que transmite y, por otro, representa la «autoridad» de dichos conocimientos. Este plural ya indica que, con frecuencia, un mismo profesor transmite distintas formas de saber. Además de en este concepto, también

nos basamos en las tres categorías o formas que Edwards (1995) presenta, las cuales nos sirvieron para verificar cómo se reformularon los contenidos históricos en las prácticas que analizamos.

La primera categoría es la «Forma de conocimiento tópico». El énfasis se pone aquí «más en designar correctamente los términos por separado que en utilizar el conocimiento» (1995, p. 21). En este caso, quedan excluidas las explicaciones y la participación del alumno. El saber tiene un *status* en sí mismo y no como significado del referente. Se presenta, además, como una verdad incuestionable fuera de la historia. La segunda es la «Forma de conocimiento como operación», la cual presupone una orientación y una tarea que conduzca a los alumnos a realizar alguna operación con el conocimiento, es decir a aplicarlo. Para Edwards (1995, p. 156), «el conocimiento se presenta como un conjunto de mecanismos e instrumentos que permiten pensar». Según esta premisa, ésta es la forma que más se aleja de la memorización. La tercera y última es la «Forma de conocimiento situacional», basada en el interés por dar a conocer, en el sentido de hacer inteligible la realidad de los sujetos. Es «un saber centrado en un punto de intersección entre el mundo y el individuo para el cual dicho mundo es significativo» (Edwards, 1995, p. 164).

En la **Escuela S**, hicimos el seguimiento de dos profesoras: la **D**, está formada en ciencias sociales desde 1985 y ha hecho un curso de posgrado *lato sensu*. La **E** está formada en historia desde 1994, tiene un curso de posgrado *lato sensu* y estaba realizando un doctorado en educación, *stricto sensu*.

En sus clases, la profesora **D** seguía la propuesta curricular del centro y casi siempre presentaba los contenidos de la misma forma. Evitaba las clases participativas y prefería la lectura de manuales didácticos o similares. La mayoría de las veces las lecturas eran individuales. A partir de resúmenes individuales o colectivos, los alumnos presentaban oralmente conceptos como *mercantilismo* o *revolución industrial*. Aunque dependiera totalmente de los manuales, la profesora intentaba «innovar» metodológicamente y se definía como una profesora «crítica y reflexiva», a pesar de sólo dar validez al texto de los libros y erigirlo como única verdad histórica, capaz de ser sintetizada y reproducida en innumerables resúmenes elaborados y presentados oralmente por los alumnos.

Entre el resto de docentes observados, la profesora **E** fue la que mostró experiencias más innovadoras. También seguía el programa establecido por el centro, pero procuraba realizar actividades con mapas históricos y cuadros temporales. Además, cada vez que podía, introducía en sus clases materiales más actuales, trabajaba la comprensión de texto e iba un poco más allá de los contenidos marcados. En líneas generales, conseguía mantener la disciplina sin caer

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

en el autoritarismo. Para contener las manifestaciones de indisciplina y recompensar el esfuerzo de los alumnos, puso en práctica los «cinco minutos de tonterías», momento en que se les permitía andar a su aire con el fin de retomar después la dinámica de clase, dando lugar así, como afirma Willis (1996), a formas de actividad y creatividad simbólicas. Cabe destacar que, en sus clases, presentaba sistemáticamente elementos relativos a la forma de conocimiento como operación y, de vez en cuando, al situacional.

En la **Escuela E**, se hizo un seguimiento del profesor **A** y de las profesoras **B** y **C**. El profesor **A** se licenció en historia en 1994. Sus actividades también se limitan bastante al libro de texto, pero procura utilizarlo junto con otros recursos técnicos como el retroproyector o el vídeo. La descripción de una clase suya puede aclarar su sistema de trabajo. El contenido era «Brasil, colonia». El profesor presentó la materia a partir de tópicos resumidos, extrayendo las ideas principales del manual didáctico y presentándolas con transparencias en el retroproyector. El aula, pequeña para la cantidad de alumnos, tuvo que oscurecerse corriendo las cortinas. Hacía mucho calor y los alumnos se distraían, de manera que pocos atendían las explicaciones. El profesor tuvo que intervenir varias veces para poder seguir. En la clase siguiente revisó los cuadernos de los alumnos, a los que iba llamando para que se los enseñaran, y los ejercicios que habían hecho.

Con otro grupo, el mismo profesor **A** realizó un trabajo colectivo sobre el tema «La América de la colonización portuguesa». Según él mismo explicó, en esa clase prefería trabajar en grupo porque los alumnos eran más movidos y se distraían más. Argumentaba que así obtenía un mayor rendimiento en el estudio. El material que utilizó fue el mismo que con los otros alumnos. La elaboración del itinerario de trabajo era libre. Los alumnos podían formular preguntas y respuestas, hacer esquemas con palabras clave o resúmenes. A pesar de que el profesor advirtió que todos tenían que hacer los deberes, la mayoría no los hizo. La relación del profesor **A** con sus alumnos es bastante informal y, durante la clase, parece haber un acuerdo no explícito de aceptación mutua.

La profesora **B** es licenciada en historia y también convierte el manual didáctico en la base de sus clases. Va variando entre la exposición de los temas y los trabajos en grupo, a partir de los ejercicios del libro. Manifestó la dificultad de trabajar con el manual, primero, porque a los alumnos se les olvidaba llevarlo y, segundo, por su alto grado de dificultad, ya que *utiliza muchos términos marxistas, como apropiación y productor directo*.

La profesora **C** está formada en ciencias sociales y en derecho. Igual que los demás, también utiliza el ma-

nual. En general, se decanta por las clases magistrales y sólo reclama la participación de los alumnos para leer el libro, ya sea oralmente –lectura punto por punto– o mediante trabajos individuales o en grupo. El recurso didáctico que más utiliza es la pizarra. Opina que, en la Escuela **E**, el nivel de enseñanza es más bien bajo, a causa de la clientela, en su mayoría emigrante. Afirmó, además, *que la sociedad asiste a una gran desestructuración familiar y los adolescentes llegan a la escuela con grandes carencias afectivas y de formación moral, lo que acarrea problemas de relación entre los profesores y ellos*.

Podría afirmarse que los profesores **A B** y **C** presentan los contenidos con la forma de conocimiento tópico, en la medida en que el manual es la fuente de referencia para legitimar y validar el saber que enseñan y que tienen que aprender los alumnos. Así, pues, se puede concluir que, en el periodo que duró la investigación y en las clases de estos profesores, el énfasis nunca se puso, ni en conocer más a fondo a los alumnos, ni en construir o compartir conocimientos significativos entre los profesores y ellos. La preocupación fundamental de los docentes era seguir los contenidos del libro de texto y acabar el programa. Temían estar perdiendo el tiempo cuando el trabajo escolar se abría a las preocupaciones intelectuales y personales de los jóvenes. Sacristán y Gómez (1998, p. 65) afirman que «organizar las actividades de clase para crear, mediante la negociación abierta, un espacio de comprensión y de conocimiento compartido en el que se produzca la transferencia de conocimientos y competencias del profesor y de la cultura pública hacia el alumno y su cultura personal requiere un cambio profundo en la concepción de todos los elementos que condicionan la vida y el trabajo en clase: profesor, programas, organización, prácticas, evaluación, rituales, condiciones de trabajo, etc.».

También se pudo percibir esta distancia cuando se pidió a los jóvenes que opinaran sobre la escuela y las clases de historia.

Las entrevistas indicaron niveles de interés común entre los jóvenes en actividades extraescolares, incluso en lo referente a drogas y sexo. Igualmente, coincidieron en problemas como la preocupación por el futuro y por el hecho de que la escuela no ofrece nada a ese respecto, como manifiesta un alumno de la **Escuela E**:

[...] hoy en día es muy difícil soñar, pensar o tener alguna ilusión... Hay mucha competencia en todo... Para qué soñar si es una tontería; si encontrara un trabajo con el que mantener un coche, una casa y una familia, ni me lo pensaba... Para qué sacar buenas notas si no voy a encontrar trabajo.

Otro alumno, éste de la **Escuela S**, lo explica así: *No tengo ninguna posibilidad... Lees el periódico y sólo hay paro... Mis padres dicen que es muy difícil, que*

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

el paro está por todas partes. En general, la mayoría de adolescentes coincide en que la escuela va a aportar más bien poco a su futuro:

[...] no ayuda nada. Creo que los profesores dan la clase por darla. Tendrían que relacionar lo que enseñan con lo que vamos a necesitar para trabajar. Enseñan cosas que la gente no va a utilizar en la vida. Sólo hacen lo que manda el gobierno, con lo que se podría aprovechar el tiempo de clase (Alumno de 1r. año, 4º de ESO, **Escuela E**).

Un alumno de 2º (1º de bachillerato) de la **Escuela S** también fue incisivo al afirmar: *Es lo que yo pienso... que la estructura está decadente, que todo se está desmoronando... Los profesores están bien, pero creo que falta diálogo.*

La mayoría de los alumnos expresó en las entrevistas el aburrimiento y el cansancio que les producía el día a día en la escuela, y manifestó que les gustaría que pasaran cosas nuevas. Sin embargo, nadie consiguió precisar en qué tendría que consistir dicha novedad. Según un entrevistado de la **Escuela E**, con una nota media baja en historia, *la escuela es necesaria para aprender y a mí me gusta. Si pudiera, me montaría mi propio curso. Pondría matemáticas, educación física y artística y otras actividades diferentes, pero pasaría de otras asignaturas, sobre todo de historia.* Al preguntarle qué entendía él por historia, contestó que la palabra que le venía era *Brasil* y que, aunque el contenido era importante para entender lo que sucede hoy en día, no servía para nada aprenderlo como se enseñaba, porque *sólo se estudia lo que es muy antiguo.* Al hablar de la clase de historia, una alumna de la **Escuela S**, dijo lo siguiente:

Bueno... creo que lo que la gente está estudiando no tiene nada que ver, no sé de qué le va a valer en la vida... para el futuro. Creo que es más bien para quien quiera estudiar historia, para quien quiera dar clase de eso... Pero lo que yo quiero hacer no tiene nada que ver con la historia, porque yo quiero estudiar odontología, así que no tiene mucha relación, ¿no? Pero sí... es importante... aunque hay cosas que no tienen un porqué, como el Imperio brasileño, antes de 1800... nada que ver... Ahora, creo que hay cosas que están bien, que hay que saber, como el descubrimiento de Brasil, que es muy importante.

La opinión de una compañera del mismo centro es bastante parecida: [...] *la clase de historia no es muy importante, es una lata. ¿Para qué quiere la gente saber de siglos atrás? La profesora tendría que hablar más de ahora, de algunos años para acá, de 1980, y no de 1930, aunque, la verdad, ¿para qué va a servir eso?*

Cabe destacar la ambigüedad que preside la opinión de los adolescentes, así como la elección de los contenidos históricos, muy variable. Por una parte, se observa una preocupación por construirse una identidad personal, orgánica, profesional, social, identifi-

cada con la propia vida y, por otra, la presencia de una identidad legitimada por la propia sociedad, como la escuela y los medios de comunicación, cuyo vector principal sería el contenido tradicional de la historia política.

El convencimiento de que existe una relación entre la «forma de producción cultural» de una determinada sociedad y la cultura escolar es una premisa básica para entender el saber escolar y la explicitación de su significado en clase (Williams, 1961, 1969; Bourdieu, 1987). Desde la perspectiva de este vínculo, se puede afirmar que las escuelas preparan el conocimiento y a las personas (Apple, 1982). Al «preparar el conocimiento», las escuelas les confieren características propias, que transforman el saber académico en un saber distinto de otros tipos de conocimiento. Comprender estas características e intentar plasmar qué relación mantienen con la formación de la conciencia histórica de los alumnos es, actualmente, todo un reto para los investigadores en educación. Tutiaux y Mousseau (1998), Machado Pais (1999) y Rösen (1992) son autores que facilitan dicha comprensión. Los dos primeros refuerzan la concepción de que la conciencia histórica desarrolla la capacidad de pensar históricamente, articulando las relaciones entre el presente, el pasado y el futuro, así como la posibilidad de percibirse dentro de la historia. Machado Pais (1999, p. 1) afirma que «sin conciencia histórica del pasado (y los antepasados...) no nos daríamos cuenta de quiénes somos. Esta dimensión de la identidad –¿quién somos? – emerge en el terreno de la memoria compartida. De ahí que la sensación de identidad –en el sentido de imagen de uno mismo que vale para sí mismo y para los demás– esté asociada a la conciencia histórica, nuestra manera de percibirnos en otros que nos resultan cercanos, otros que preceden nuestra existencia igual que la nuestra precede la de otros. Al asegurar la continuidad en el tiempo y en la memoria (y en la memoria del tiempo), la conciencia histórica contribuye a la afirmación de la identidad individual y colectiva. Es bien sabido que la historia no tiene otro sentido que el que los individuos le dan. Por eso, el estudio de las formas de conciencia histórica es una forma de conocimiento que nos permite descubrir cómo las personas viven con los «fantasmas» del pasado y cómo a la vez los utilizan como forma de conocimiento».

Los estudios de Rösen (1992) apuntan la posibilidad de relacionar el concepto de *conciencia histórica* con la forma según la cual los contenidos históricos se convierten en didácticos, es decir, según se transforman en saber escolar. Para el autor, la forma de hacer didácticos los contenidos puede, entre otras cosas, promover el desarrollo intelectual y la comprensión de la realidad. Presenta cuatro formas diferentes de construir la argumentación histórica que podrían fomentar la formación de la conciencia histórica a través de la acción formativa, en la medida en que la

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

función genérica de la enseñanza de la historia no es otra que la de orientar la experiencia de los sujetos y la vida práctica en el tiempo (pasado, presente y futuro).

Según Rüsen (1992), la conciencia histórica realiza esta función basándose en cuatro principios fundamentales y diferentes: la afirmación de las orientaciones que ya se han dado, la regularidad de los modelos culturales y de las formas de vida, la negación y la transformación de los modelos de orientación temática. Admite, por lo tanto, la existencia de cuatro perspectivas en cuanto a conciencia histórica se refiere. La primera de ellas es la tradicional —es la conciencia histórica que se forma a partir de la influencia de la tradición—: «las tradiciones son elementos indispensables para orientarse en la vida práctica. Negarlas conduciría a una sensación de desorientación total. La conciencia histórica funciona para mantener vivas las tradiciones» (Rüsen, 1992, p. 30). Al basarse en las tradiciones, la conciencia histórica preserva los orígenes, los recuerdos y la posibilidad de repetir las obligaciones cotidianas. Muchas de las interpretaciones y de las reglas para actuar en el presente están basadas, a decir del autor, en las tradiciones. Tal es el caso de las celebraciones públicas, de los monumentos o de las historias privadas, cuyo objetivo es reforzar las relaciones personales. Los contenidos de la tradición representan la totalidad del tiempo, que dan un significado al pasado y relevancia a la realidad del presente y del futuro, convirtiéndola así en una continuidad de las maneras de vivir y de los modelos culturales del pasado. La tradición también guía externamente la vida humana, confirmando obligaciones que necesitan un permiso. En cuanto a la orientación interna se refiere, las tradiciones definen la identidad histórica de los sujetos.

La segunda perspectiva es la ejemplar. Se refiere a los contenidos de la conciencia histórica relacionados con las experiencias del pasado, que representan y personifican reglas generales de transformación temporal y de conductas humanas. De este modo, a través del pensamiento histórico, se puede expandir la experiencia en el tiempo. Contrariamente a la tradición, que se mueve en marcos de referencia empírica bastante reducidos, esta forma de contenidos estructurados a partir de la experiencia está abierta a un sinnúmero de procesos y acontecimientos pasados. Rüsen (1992, p. 31) argumenta que «desde esta perspectiva, la historia es como un recuerdo del pasado, como un mensaje o una lección para el presente, algo didáctico: sólo hay una historia maestra de la vida, un aforismo clásico en la tradición historiográfica occidental. Nos enseña las normas, cómo se establecen partiendo de casos específicos, cómo se aplican».

Así, pues, la conciencia histórica se orienta aplicando reglas del pasado a situaciones presentes. En

cuanto a la orientación interna se refiere, el pensamiento histórico ejemplar relaciona los papeles con las reglas y los principios, y su función es la de legitimar o no dichos papeles mediante el pensamiento abstracto.

En tercer lugar está la perspectiva crítica. Se refiere a los contenidos que permiten desarrollar una argumentación histórica crítica, una contranarración, autorizando a la conciencia histórica a buscar y movilizar un tipo concreto de experiencia del pasado. La historia funciona como una herramienta con la que romper, destruir o descifrar la continuidad, para que pierda su poder como fuente de orientación para el presente. Para Rüsen (1992, p. 31), «este tipo de narraciones formulan puntos de vista históricos, delimitándolos y diferenciándolos de orientaciones que otros han sustentado. Gracias a estas orientaciones críticas decimos no a ciertas orientaciones temporales predeterminadas de nuestra vida. Con relación a nosotros mismos y a nuestra propia identidad histórica, tales historias críticas reflejan algo negativo: lo que no queremos ser. Nos proporcionan una oportunidad para que podamos definirnos como si no estuviéramos atrapados por papeles o formas predefinidas de autocomprensión. El pensamiento histórico crítico conduce hacia la construcción de una identidad a través de la negación [...]. El pensamiento histórico crítico inyecta elementos de argumentación crítica al raciocinio moral. Pone en tela de juicio la moral, esgrimiendo la relatividad cultural de los valores, que contrasta con una supuesta universalidad aparente, al tiempo que descubre los factores de la condición temporal, que contrastan con una falsa validez temporal. Confronta los reclamos de validez con una evidencia basada en los cambios temporales: el poder relativo de las condiciones y de las consecuencias históricas».

La cuarta y última perspectiva es la genética. Para ella, los contenidos se construyen a partir de la comprensión de que el cambio es el centro de todos los procesos que dan sentido al pasado. La transformación es la esencia de la historia, lo que permite que forme parte del pasado y lo que, al mismo tiempo, le proporciona un futuro: «en este caso, la forma predominante de significado histórico es el desarrollo. Las formas cambian paradójicamente de orden gracias a él, para así mantener su propia evolución. De ese modo la permanencia adquiere una temporalidad interna y se vuelve dinámica» (Rüsen, 1992, p. 33).

La inquietud que suscitaron estas cuestiones nos llevó a profundizar en la investigación, por lo que decidimos utilizar un cuestionario. Tomamos como referencia experiencias realizadas en otros países, sobre todo el modelo aplicado por Tutiaux-Guillon y Mousseau (1998), y también el análisis comparativo que propone Machado Pais (1999). Es importante recalcar que dimos prioridad a datos que nos permi-

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

tieran comparar la relación existente entre jóvenes europeos y brasileños con el conocimiento histórico escolar, insistiendo en preguntas referidas a la forma del conocimiento y al trabajo del profesor en el aula. Se distribuyeron 240 cuestionarios entre 3.520 alumnos de los dos centros. Al final, respondieron 82 chicos y 97 chicas, por lo que pudimos analizar un total de 179 cuestionarios.

Los datos que obtuvimos nos ayudaron a caracterizar el alumnado. La mayoría de adolescentes que estudian en estos centros son alumnos de secundaria con edades comprendidas entre los 15 y los 17 años (84,36%), dato este que no indica ninguna distorsión entre curso y edad en este nivel. Casi todos sostienen que viven en una gran ciudad o metrópolis (92,17%), aunque en términos relativos no se puede afirmar que Curitiba sea una gran urbe. Tiene casi un millón y medio de habitantes, pero en Brasil no deja de ser una ciudad mediana. La investigación no detectó que hubiera jóvenes de otras nacionalidades. Sí reflejó, sin embargo, la preponderancia de la religión católica (64,25%), seguida por la protestante (9,5%). Para el 82,68% del alumnado, la religión es algo muy importante en sus vidas. El 65,96% se mostró muy interesado por la política, mientras que al 33,89% apenas le interesa. Tener libros en casa no es una variable que caracterice la vida de estos jóvenes: el 53,38% dice poseer entre 10 y 50 libros y el 43,24%, entre 51 y 200. Sólo un 4,47% afirma tener más de 500, aunque no identifica qué tipo de libros son.

En cuanto a la formación de los padres y de las madres de los alumnos, el 78% apenas si ha completado los cuatro ciclos de la enseñanza fundamental (en España abarcaría desde la educación primaria hasta 3º de ESO). Según los jóvenes, la renta de sus familias es igual o superior a la de otras familias brasileñas: el 56,42% tiene una renta media, de 29,67% por encima de la media y el 12,73%, por debajo. En lo referente a expectativas profesionales, al 82,68% de los jóvenes les gustaría cursar estudios superiores, al 15,08%, formación profesional y el 2,24% dejaría los estudios.

Por lo que respecta al significado que los alumnos dan al conocimiento histórico, las respuestas a la pregunta **¿Qué significa la historia para ti?** indican que los jóvenes brasileños (de Curitiba) valoran poco el componente estrictamente lectivo de la escuela. El 88,23% no compartió la idea de que la historia fuera «una asignatura y nada más», es decir, que se valoró la historia como aprendizaje e interpretación de la realidad al confirmarse un 89,95% de respuestas afirmativas a la pregunta **¿La historia sirve para mostrar los antecedentes de la forma de vida actual y para explicar los problemas de hoy?** Los adolescentes europeos y brasileños no comparten que el conocimiento histórico sea algo negativo, relacionado sólo con el pasado y con acontecimientos vinculados con la muerte, la crueldad o las catástrofes.

tecimientos vinculados con la muerte, la crueldad o las catástrofes.

Brasileños y europeos también coinciden en que el conocimiento histórico significa aprender cosas que ayudan a interpretar la realidad. Sin embargo, se dan divergencias en otros significados de la historia: el 75,55% de los jóvenes brasileños valoran, en segundo lugar, que *la historia es un medio para contemplar mi propia vida como parte de la evolución histórica*. Entre los europeos, esta idea es relevante sólo para portugueses, israelíes, árabes y palestinos, y en cuarto lugar. En el segundo, los adolescentes europeos valoran la historia como *un medio para aprender a través de la suerte o la desgracia de otros*, empatada con la imagen de que la historia es *un número de ejemplos que instruyen sobre lo acertado y lo erróneo, lo bueno y lo malo*. Para los brasileños, la imagen de que la historia es *un medio para aprender* ocupa el tercer lugar (68,59%), empatada con la idea de que también *es fuente de emociones y de aventuras que fascina y estimula la imaginación* (63,34%). La historia *como número de ejemplos instructivos* es la idea que menos valoran, con sólo un 48% de aceptación.

Los jóvenes portugueses, rusos y griegos coinciden con los brasileños en que la historia es *fuentes de emociones y aventuras que fascina y estimula la imaginación*. Para Machado Pais (1999, p. 25), la explicación de que los portugueses opinen así hay que buscarla en la «tradicción selectiva», porque está asociada a la «tradicción selectiva de representaciones mitificadas de la historia de Portugal», donde la construcción de la identidad nacional (como en el caso de Grecia) tiene referencias de marcado cuño historicista, debido a que la grandeza y la especificidad portuguesa se sitúa en el pasado». En Brasil, esta perspectiva también está presente en la cultura escolar, ya sea en los currículos que adoptan los centros, en los manuales didácticos o incluso en las representaciones de los propios profesores. Otra explicación de la presencia de este valor de la historia en el imaginario de los jóvenes puede darse por la gran influencia de los medios, sobre todo de las telenovelas brasileñas, cuyos contenidos, muchas veces, tratan de temas históricos.

Los resultados que arroja el cuestionario confirman el contenido de las entrevistas a los jóvenes, la mayoría de los cuales dio un papel relevante al saber histórico.

En cuanto a la pregunta **¿Qué importancia tiene estudiar historia?**, los resultados de los cuestionarios y de las entrevistas reflejaron que los jóvenes brasileños valoraron casi por igual el estudio del pasado (96%), del presente (82%) y del futuro (82%). En la investigación europea, la comprensión del pasado es la más importante para griegos, israelíes

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

lles, estonios, escoceses, alemanes, tunecinos y portugueses. Según Machado Pais (1999, p. 54), no pueden incluirse en este grupo jóvenes de países postsocialistas, lo que, a su entender, podría significar que estos países no habrían heredado una «nostalgia por el pasado, sino más bien una preocupación por el presente y posiblemente por el futuro». Al analizar cómo valoran el pasado los adolescentes portugueses, Machado Pais (1999) se remite al estudio de Velho (1995) para comparar Portugal y Brasil. Así, afirma que «en nuestro país (Brasil), al menos la elite y la clase media viven bajo el mimetismo de lo nuevo. Sería impensable para nosotros hacer un llamamiento al pasado y a las «brumas de la memoria», como ensalza el himno portugués. Nuestro himno habla de esperanza y de futuro. Es como si lo nuevo fuese un momento feliz en el que el presente se encuentra con el futuro» (Machado Pais, 1999, p. 13).

Algunos resultados de las entrevistas coinciden con la afirmación de que los jóvenes brasileños viven más el presente. Sin embargo, muchas encuestas reflejaron una preocupación equilibrada de estos adolescentes por conocer el pasado, el presente y el futuro. Se da la hipótesis de que la incipiente crisis económica y social que azota el país, principalmente desde 1990, está creando tensiones entre las que destaca la incertidumbre de la juventud sobre su vida presente y futura, de ahí la preocupación por conocer el contexto. Por otro lado, y siempre según la visión de Machado Pais (1999), los jóvenes portugueses, griegos e israelíes son los que más importancia dan al pasado, al entrar en juego no sólo la existencia de un pasado histórico del que se enorgullecen, sino también la presencia de antiguas tradiciones y herencias históricas que han formado la identidad nacional y que pueden pesar en la construcción de sus conciencias históricas. En este sentido, los adolescentes brasileños, en la coyuntura de crisis social en la que viven, pueden sentirse más orgullosos del pasado que del presente, y creer más en el presente que en futuro. Podemos estar asistiendo, además, a lo que Machado Pais (1999, p. 62) denomina una «conciencia espontánea, que muchas veces considera el pasado como historia para descifrar el presente», o que mantiene un interés por el pasado, no por el hecho de ser histórico, sino por estar «determinado por relaciones afectivas que lo vinculan a un grupo nacional, social, familiar o religioso (como puede ser el caso de Israel, según el autor) y por sentimientos que parecen asociados a estas relaciones afectivas, como el amor por la ciudad de nacimiento». En el caso concreto de los jóvenes brasileños residentes en Curitiba, estado de Paraná, la relación afectiva con la ciudad no pasa desapercibida, por el fuerte marketing político en torno a la valoración de Curitiba como ciudad ideal del primer mundo.

El interés, agrado y confianza de los adolescentes brasileños con relación al conocimiento histórico

escolar se analizó a partir de preguntas como éstas: **¿Qué representaciones de la historia son las que más te interesan o las que más te gustan? ¿En qué representación histórica confías más?** Las respuestas reflejaron semejanzas y diferencias con los europeos.

Entre los jóvenes brasileños, los «museos y lugares históricos» parecen constituir el elemento más agradable para el aprendizaje, obteniendo la aprobación de un 57,23% de ellos. Sin embargo, un porcentaje importante (74,74%) no acaba de confiar del todo en ellos. Tanto estos adolescentes como los europeos confían en primer lugar en los documentos y fuentes históricas, que cuentan con una aprobación del 75,45%. Las «películas de ficción», las preferidas por los europeos, también cuentan con el favor del 54,7% de los alumnos de Brasil. No obstante, ninguno de los dos traduce esta inclinación en confianza, y este tipo de películas ocupa el último lugar entre los medios de aprendizaje, recibiendo la aprobación de un escaso 11,66% de los adolescentes brasileños.

Tampoco los manuales didácticos les inspiran mucha confianza, aunque sí un poco más (27,51%) que las películas de ficción y las novelas históricas (12,25%). Los manuales son el instrumento que menos motiva a los jóvenes brasileños (7,24%) a la hora de aprender historia. En este caso, si se compara con los jóvenes europeos, los brasileños se parecen más a los adolescentes de países postsocialistas, quienes, según Machado Pais (1999), muestran mayor desconfianza en los libros de texto que jóvenes de otros países, que sí parecen interesados y muestran una relativa confianza en este instrumento. Dicho autor esgrime la hipótesis de que la poca confianza que manifiestan los jóvenes de países postsocialistas puede ser debida al hecho de que «los adolescentes de esos países exteriorizan ser conscientes del control que ejerce el estado sobre los contenidos y las representaciones de la historia» (Machado Pais, 1999, p. 35). En el caso de Brasil, no hay control sobre los manuales de secundaria, pero sí sobre los que se utilizan en la enseñanza fundamental que, periódicamente, pasan por un proceso de evaluación del Ministerio de Educación.

Igual que sucede con los jóvenes europeos, también a los brasileños les parece más interesante aprender historia escuchando a personas más mayores (42,15%). Prefieren aprender así que escuchar lo que cuenta el profesor, lo que sólo aprueba el 27,38% de los jóvenes. A pesar de todo, todavía a un 53,87% de los brasileños les parecen fiables las explicaciones de los profesores.

Las denominadas fuentes *parahistóricas* (Machado Pais, 1999, p. 38) cuentan con el beneplácito de los alumnos brasileños y europeos, exceptuando las novelas históricas, poco valoradas. Los documentos

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

de la televisión son los que más interés despiertan en Brasil: al 54,12% de los jóvenes les gustan, y al 51,91% de ellos les parecen fiables, por lo que se puede afirmar, como dice Machado Pais (1999, p. 39), que, «como quiera que sea, la historia en imágenes es muy apreciada por los jóvenes europeos (y brasileños): los «documentales» les parecen serios, las «películas de ficción» les gustan. Sería importante que la futura organización de la enseñanza –no sólo de historia, sino también de las otras asignaturas– tuviese en cuenta el valor pedagógico del instrumento televisivo o audiovisual».

Aunque los jóvenes brasileños los consideren la fuente más fiable para aprender, los documentos o fuentes históricas no son los que más aprecian, obteniendo la aceptación sólo del 33,31% del alumnado. En este caso, tanto los jóvenes europeos como los brasileños comparten la misma opinión y, a pesar de considerarlos los más fiables, no son los que más les gustan.

Cuando responden a preguntas tales como **¿En qué centras la atención durante la clase de historia?** o **¿Qué pasa, en general, durante la clase?**, ambos grupos coinciden en afirmar que las prácticas pedagógicas que se dan en clase se centran demasiado en las explicaciones del pasado que hacen los profesores, según opina el 69,83% de los alumnos, así como en la lectura de los manuales y en hacer ejercicios, como registra el 63,13% de los jóvenes. Tanto los brasileños como los europeos constataron la escasa o nula utilización (6,07%) de programas de radio, cintas de casete, vídeos o películas históricas, y las pocas visitas a museos y lugares históricos (8,38%).

Como ya afirmara Machado Pais (1999, p. 45), también se pudo confirmar que «las prácticas pedagógicas en las clases de historia –con estudiantes portugueses o extranjeros– recurren más a métodos tradicionales que a formas lúdicas y participativas que permitan a los alumnos reformular e interpretar por sí mismos los contenidos, como escuchar programas de radio o cintas, o ver películas o vídeos de historia, además de participar en actividades en grupo diversas».

CONCLUSIONES

Los resultados que arrojó la observación de las clases de historia en centros brasileños de educación secundaria a partir del concepto de «formas de conocimiento» (Edwards, 1995), así como las respuestas a los cuestionarios, indicaron el predominio de las formas «tópica» y «operacional» de la representación de los contenidos históricos por parte de los profesores. Evidenciaron, además, la presencia y la dependencia afectiva del manual didáctico en la práctica cotidiana de los docentes. Si se suman las entrevistas y las opi-

niones de los adolescentes brasileños sobre su interés por los contenidos históricos, se puede confirmar la crisis de la enseñanza de la historia en centros de enseñanza media.

Un factor significativo y relevante que colabora en esta crisis es la falta de metodologías de enseñanza que fomenten el conocimiento individual y la construcción de conocimientos significativos que profesores y alumnos puedan compartir y que, al mismo tiempo, incluyan el uso efectivo y sistemático de los nuevos lenguajes y de la tecnología de la información. Esta dimensión de la crisis se agrava todavía más si pensamos en la importancia de la enseñanza de la historia para la formación de la conciencia histórica en jóvenes de secundaria.

Tras analizar la situación de la enseñanza de la historia en veintinueve países europeos, Machado Pais lanza una cuestión para el debate: «Si la historia, más que el «pasado», es un discurso del pasado, ¿por qué no diversificar más esos discursos? ¿Acaso no es cierto que el «discurso historiográfico» –en su sentido más amplio– es un discurso potencialmente polifónico? Cada vez más, la historia llega hasta nosotros a través de una pluralidad de relatos, representaciones, ideologías, lenguas, leyendas o comentarios. ¿Por qué no explorar también en las aulas las dimensiones más lúdicas y participativas de la práctica pedagógica? [...]. Si bien es cierto que la forma de entender la historia repercute en la forma de enseñarla, no es menos cierto que la forma de enseñarla repercute en la forma de entenderla. Dicho de otro modo, los contenidos del aprendizaje son inseparables de las modalidades de transmisión» (1999, p. 45-46).

En la última década del siglo xx, las políticas públicas de educación en Brasil, en cuanto a enseñanza se refiere, han dado prioridad sobre todo al sistema de evaluación de los manuales didácticos para la enseñanza fundamental y a la implantación de nuevas directrices curriculares. La educación secundaria no ha sido objeto de una política más específica con relación, por ejemplo, a la problemática de las condiciones infraestructurales de los centros, el establecimiento de indicativos para la calidad del material didáctico utilizado o la renovación de los métodos de enseñanza. Tampoco la formación de los profesores para este nivel educativo se ha realizado de forma permanente, ni a partir de unos criterios específicos.

Sí se observan, sin embargo, divergencias entre lo que pretende el gobierno, lo que hacen los profesores y lo que sueñan los jóvenes. La crisis en la educación continúa y las formas de enseñar historia, en la perspectiva de una construcción de la conciencia histórica cuya esencia es la forma de vivir de las personas, sigue ausente de las clases...

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

NOTAS

¹ Profesora del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Federal de Paraná, Curitiba (Brasil). Doctora en Historia por la UFPR. Este trabajo forma parte de una investigación en didáctica de la historia realizada gracias a una beca CAPES en la Universidad Nova de Lisboa (Portugal), en el año 2001. <Schmidt@qwnet.com.br>

² La Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional –Ley 9394, de 1996– instituyó la Educación Infantil, la Enseñanza Fundamental (hasta el equivalente de tercero de ESO en España) y la Enseñanza Media (equivalente a 4º de ESO más primero y segundo de bachillerato) como componentes de la escolaridad básica, seguidas de la Enseñanza Superior. El único nivel

obligatorio y gratuito es el Fundamental. Para más información: Cury, 1998; Nunes, 2000, 2002; Kuenzer, 2000.

³ Según Sposito (1997), la distribución de la producción académica de discentes, por descriptores y en orden decreciente, es la que sigue: estudiante trabajador, adolescente, joven, adolescente excluido, otros, con un total de 217 trabajos y 27 tesis. La distribución de la producción académica de discentes, por temas analizados y en orden decreciente, es la siguiente: escuela, trabajo y educación, clases nocturnas, enseñanza superior, aspectos psicosociales, representaciones, participación política, proyectos de desarrollo, medios de comunicación, grupos juveniles, violencia, otros, con un total de 217 trabajos y 27 tesis.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, M. (1982). *Ideologia e currículo*. Sao Paulo: Brasiliense.
- ARIES, P. (1981). *Historia social da criança e da família*. Río de Janeiro: LTC.
- BOURDIEU, P. (1987). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CARRANO, P.C.R. (2000). *Movimento*. *Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense*. Juventude: as identidades sao múltiplas, 1.
- CARDOSO, A. y DETRY, B. (1996). *Construção do futuro e construção do conhecimento*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CARVALHO, A. (1998). *Da escola ao mundo do trabalho*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- CURY, C.R.J. (1998). O ensino médio no Brasil: histórico e perspectivas. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, 27, pp. 73-84.
- DUSCHATZKY, S. (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.
- EDWARDS, V. (1997). *Os sujeitos no universo da escola*. Sao Paulo: Ática.
- EDWARDS, V. (1995). Las formas del conocimiento en aula, en Rockwell, E. (coord.). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ERICKSON, F. (2001). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza, en Galland, O. *Sociologie de la jeunesse*. París: Armand Collin.
- HOBSBAWN, E. (1997). A Era dos extremos. O breve século Vinte e Um. 1914-1991. Sao Paulo. Companhia das Letras.
- KUENZER, A. (org.). (2000). *Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. Sao Paulo: Cortez.
- LEVI, G. y SCHMITT, J.C. (1996). *História dos Jovens*. Vols.1 y 2. Sao Paulo: Companhia das Letras.
- LOPES, J.T. (1997). *Tristes escolas. Práticas culturais estudiantis no espaço escolar urbano*. Porto: Afrontamento.
- MACHADO PAIS, J. (1999). *Consciência histórica e identidade. Os jovens portugueses num contexto europeu*. Oeiras: Celta Editora-Secretaria de Estado da Juventude.
- NUNES, C. (2002). *Ensino Médio. Diretrizes Curriculares Nacionais*. Río de Janeiro: DP&A.
- PERALVA, A.T. (1997). O jovem como modelo cultural. *Revista Brasileira de Educação*, 5-6. ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação).
- ROCKWELL, E. (1985). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. Centro de investigación y estudios avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México.
- ROCKWELL, E. (1995). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela, en Rockwell, E. (org.). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ROCKWELL, E. y EZPLETA, J. (1994). A construção social da escola, en *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Río de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.
- RÜSEN, J. (1992). El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico, en *Revista Propuesta Educativa*. Revista da Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), año 4, núm. 7, pp. 27-36. Buenos Aires.
- SACRISTÁN, J. y GÓMEZ, A.I.P. *Comprender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- SALLAS, A. L. F. et al. (1999). *Os jovens de Curitiba: esperanças e desencantos*. Curitiba: Unesco - Instituto Ayrton Senna - Governo do Estado do Paraná.
- SCHMITT, J.C. y GIOVANNI, L. (1996). *História dos jovens*, vols. 1 y 2. Sao Paulo: Companhia das Letras.
- SPOSITO, M. P. (1997). *Estudos sobre juventude em educação*.



INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

- Revista Brasileira de Educação*, 5-6. ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação).
- TEVES, N.F. y ALEVATO, H.M.R. Juventude e cidadania. *Movimento. Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense*. Niterói: DP.
- TUTIAUX-GUILLON, N. y MOUSSEAU, M.J. (1998). *Les jeunes et l'histoire. Identités, valeurs, conscience historique*. París: INRP.
- WILLIAMS, R. (2000). *Cultura e sociedade*. Sao Paulo: Companhia Editora Nacional.
- WILLIS, P. (1990). *Common Culture. Symbolic work at play in the everyday cultures or the Young*. Buckingham: Open University Press.
- WILLIS, P. (1991). *Aprendendo a ser trabalhador. Escola, Resistência e Reprodução Social*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- WILLIS, P. (1996). *Aprendendo a ser trabalhador. Escola, Resistência e Reprodução Social*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- WITTRICK, M.C. (org.). *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*.
- WOODS, P. (1999). *Investigar a arte de ensinar*. Porto: Porto Editora.

