

Conciencia histórica, identidades e enseñanza de historia en escuelas en el medio rural brasileño

*Selva Guimarães FONSECA**
*Astrogildo Fernandes SILVA JÚNIOR***

Resumen.

Este texto tiene como objetivo comprender cómo los Parámetros Curriculares Nacionales – PCNs -, de la enseñanza de Historia y las Directrices Operacionales de la Educación del Campo pueden contribuir para la formación de la conciencia histórica y de las identidades de los jóvenes estudiantes y de los profesores de Historia en el medio rural brasileño. La metodología utilizada fue una investigación documental dialogando con referenciales teóricos que discuten conciencia histórica, identidades y enseñanza de Historia. Se concluyó que los PCNs traen un avance considerable en las finalidades de la enseñanza de Historia. La posibilidad de llevarles a los alumnos el pasaje de una conciencia histórica tradicional y ejemplar para una conciencia histórica crítica y genética está dado en los documentos. Con todo no son suficientes para que se efectiven en la práctica.

Abstract.

This text has the objective to understand how the Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, of the History teaching and the

* Profesora Doctora de la Facultad de Educación en la Universidad Federal de Uberlandia, MG, Brasil. E-mail: selva@ufu.com.br

** Doctorando en Educación de la Facultad de Educación en la Universidad Federal de Uberlandia, MG, Brasil. Becario Capes. E-mail: silvajunior_af@yahoo.com.br

Diretrizes Operacionais da Educação Básica em escolas do Campo can contribute to the formation of the historical consciousness and the identities from youth students and from History teachers in the Brazilian rural area. The methodology used was the documental research linking with “theoretical” references who discuss historical consciousness, identity and history teaching. Taking together it was concluded that PCNs bring considerable advances in history teaching. The possibility to make the transition from a traditional and exemplar historical consciousness to a critical and genetic one is contemplated in the documents. However, they are not sufficient to be effective in practices.

1. Introducción.

El trabajo como profesores e investigadores de la enseñanza de Historia, en la educación básica, viene, en los últimos años, instigándonos a investigar sobre la conciencia histórica y las identidades de jóvenes estudiantes y de profesores de Historia en escuelas en el medio rural brasileño. En ese recorrido, algunas cuestiones pasaron a ser recurrentes: ¿qué es conciencia histórica? ¿Cuál la relación entre conciencia histórica e identidades? Los saberes históricos escolares influyen la conciencia histórica y las identidades de los estudiantes y de los profesores de Historia? ¿Cuál la propuesta curricular de la enseñanza de Historia en los años finales de la enseñanza fundamental, en la realidad específica, que es el medio rural? ¿Cómo esa propuesta puede influir en la conciencia histórica y en las identidades de los sujetos involucrados, o sea, alumnos y profesores?

Según Pagés y Santisteban (2008), el siglo XXI se caracteriza por una serie de cambios, es un tiempo marcado por incertidumbre y riesgos, pero la enseñanza de Historia parece no haber cambiado mucho. Los jóvenes, cuando terminan la educación obligatoria, acumulan una gran cantidad de informaciones en formas de hechos, personajes e instituciones aisladas, sin conexión y organizada en un tiempo discontinuo. El

autor destaca la importancia de la temporalidad en la historia, ayudando a formar la conciencia histórica.

Es importante subrayar que la formación histórica de los estudiantes depende tan sólo en parte de la escuela, cada vez más el papel de los medios de comunicación de masa, de la familia y del medio inmediato en que el alumno vive, incide en la conciencia histórica de los estudiantes. Pero, en los límites de este texto, tenemos como objetivo comprender cómo los Parámetros Curriculares Nacionales – PCNs¹ -, de la enseñanza de Historia y las Directrices Operacionales de la Educación del Campo² pueden contribuir para la formación de la conciencia histórica y de las identidades de los jóvenes estudiantes y de los profesores de Historia en el medio rural brasileño. Como referencial teórico, nos basamos en los estudios de Rusen (1999 y 2001), Heller (1992 y 2007), Pais (1999), Zamboni (2003), Schmidt y García (2005), Cerri (2001), Páges y Santisteban (2008), Hall (2005), Bauman (2005), Lévy (2007), Fonseca (2001 y 2005) y Bittencourt (2004).

En el desarrollo de este estudio, consideramos importante abordar, históricamente, los objetivos de la Historia como asignatura escolar. De

¹ De acuerdo con Gobierno Federal, los PCNs, surgidos en 1997, son un conjunto de orientaciones para mejorar la calidad de la enseñanza y de contribuir para la formación de ciudadanos más concientes, críticos, autónomos y participativos. Ellos orientan sobre qué y cómo enseñar. Fueron elaborados buscando, de un lado, respetar diversidades regionales, culturales, políticas existentes en el país y, de otro, considerar la necesidad de construir referencias nacionales comunes al proceso educativo en todas las regiones brasileñas. Con eso, se pretende crear condiciones, en las escuelas, que permitan a los jóvenes tener acceso al conjunto de conocimientos socialmente elaborados y reconocidos como necesarios al ejercicio de la ciudadanía.

² Resolución CNE/CEB n. 1 – de 3 de abril de 2002. La institución de las Directrices resulta de las reivindicaciones históricas y más acentuadas en la última década, por parte de las organizaciones y movimientos sociales que luchan por educación de calidad social para todos los pueblos que viven en y del campo, con identidades diversas, tales como, Pequeños Agricultores, Sin Tierra, Pueblos de la Floresta, Pescadores, Quilombolas, Ribeirinhos, Extrativistas, Asalariados Rurales.

esa forma, el trabajo fue organizado en cuatro partes. En la primera, hicimos una revisión teórica sobre el concepto *conciencia histórica*. En la segunda, describimos, de manera breve, el desarrollo histórico de la enseñanza de Historia en Brasil. En la tercera parte, presentamos los PCNs y las Directrices Operacionales de la Educación del Campo y buscamos establecer relaciones entre esos contenidos y la formación de la conciencia histórica y de las identidades de alumnos y profesores. Por fin, nuestras conclusiones.

2. Conciencia histórica: una revisión teórica.

Antes de iniciar la discusión teórica sobre conciencia histórica, retomamos Cerri (2001), cuando asevera que ese concepto refuerza la tesis de que la historia, en la escuela, es un tipo de conocimiento histórico cualitativamente diferente del conocimiento producido por especialistas académicos. Según el autor,

Finalidades, fontes de informação, procedimentos de trabalho e resultados distintos são motivos suficientes para considerar a distinção entre esses saberes históricos, como já vem sendo feito há mais de uma década por estudiosos do ensino de História ao redor do mundo, principalmente, porque o conceito de consciência histórica ajuda a perceber a presença de muitos outros saberes históricos além destes dois (CERRI, 2001, p. 108).

Resulta recurrente la idea de la importancia, en los currículos escolares, de una adecuada educación cívica, basada en el desarrollo de las capacidades intelectuales y de los valores éticos, morales y humanistas por medio de los cuales configurarían las llamadas “conciencias históricas”. Pero, al final, ¿qué se entiende por conciencia histórica?

Para Schmidt y García (2005), la conciencia histórica funciona como un modo específico de orientación en las situaciones reales de la vida presente, teniendo como función específica ayudarnos a comprender la realidad pasada para comprender la realidad presente. De acuerdo con Cerri (2001), es un error considerar que el concepto de conciencia histórica es

común a todos los que utilizan la expresión. Por lo contrario, a veces, se refiere a realidades diferentes o, hasta mismo, excluyentes.

Según Pais (1999), el estudio de las formas de conciencia histórica es una forma de conocimiento que nos posibilita descubrir cómo los individuos viven con los “fantasmas” del pasado y, al mismo tiempo, los utilizan como forma de conocimiento. La conciencia histórica se reporta al pasado. Pero no a un pasado cualquiera. No es un pasado reificado, inerte, olvidado. Para el autor, la conciencia histórica es la convocatoria permanente del pasado al presente.

¿Conciencia histórica es un fenómeno propio de la existencia humana o característica específica de una parcela de la humanidad? ¿Es una meta a ser alcanzada?

Aun con diferentes formaciones y espacios de ejercicio de la actividad intelectual distintos, Heller y Rusen se aproximan en el concepto de conciencia histórica. Ambos sostienen que la conciencia histórica no es una meta, sino una de las condiciones de la existencia del pensamiento. No se restringe a un determinado período de la historia, ni a ciertas regiones del planeta, ni a determinadas clases sociales o a individuos más o menos preparados para la reflexión histórica o social en general.

Para Heller (1993), la conciencia histórica es inherente al estar humano en el mundo y está compuesta de diversos estadios. Rusen (2001) acentúa que el ser humano tiene que reaccionar intencionalmente, y sólo puede reaccionar en el mundo si lo interpreta y a sí mismo de acuerdo con las intenciones de su actuación y de su pasión.

De esa forma, la conciencia histórica no es algo que los hombres puedan tener o no, es algo universalmente humano, debido a la intencionalidad de la vida práctica del ser humano. Es un fenómeno vital, inmediatamente ligado con la práctica. Para Rusen (2001), la conciencia histórica es

A soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo (...), o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana (RUSEN, 2001, p. 57).

Según Rusen (1992), la forma lingüística dentro de la cual la conciencia histórica realiza su función es la de orientar y narrar. Toda narrativa está marcada por la intención básica del narrador y de su público de no perderse en los cambios de sí mismos y de su mundo, sino mantenerse seguros y firmes en el flujo del tiempo. Mediante la narrativa, es posible representar el pasado de manera clara y descriptiva, para que, en la actualidad, se convierta en algo comprensible, de esa forma, la experiencia vital adquiere perspectivas de futuro sólidas.

Siempre de acuerdo con el autor, la competencia narrativa puede ser definida como una habilidad de la conciencia humana de llevar adelante procedimientos que dan sentido al pasado, permitiendo una orientación temporal en la vida práctica presente por medio del recuerdo de la realidad pasada. La conciencia histórica se caracteriza por la competencia de experiencia, que supone una habilidad para tener experiencias temporales. Implica la capacidad de aprender a mirar el pasado y rescatar su calidad temporal, diferenciándolo del presente. Según Fonseca (2006), la experiencia no debe ser pensada desconectada de la vida cotidiana, de la cultura, de las relaciones sociales, ni de los valores. “*Experiencia significa lanzar hacia fuera y pasar a través*” (Larossa, 1996, apud, Fonseca, 2006). La categoría experiencia permite comprender las relaciones entre el conocimiento y la vida humana.

Otra característica de la conciencia histórica, según Rusen (1992), es la competencia de interpretación. Esa competencia es la habilidad de disminuir la distancia entre el pasado, el presente y el futuro por medio de una concepción de un todo temporal significativo que abarque todas las dimensiones del tiempo. La competencia de orientación supone ser capaz de utilizar el todo temporal, con su contenido de experiencia,

para los propósitos de orientación de la vida. Implica guiar la acción por medio de las nociones de cambios temporales, articulando identidad humana con conocimiento histórico, tejiendo identidad en la trama concreta del conocimiento histórico.

Un presupuesto de la conciencia histórica es que el individuo existe en grupo, siendo así, la percepción y el significado del tiempo son colectivos. Las dimensiones del pasado –de donde vinimos-, del presente – quiénes somos– y del futuro – a donde vamos-, son elementos de conexión que se establecen entre los individuos. Según Cerri (2001), esa conexión puede ser llamada de identidad, y se caracteriza como un conjunto de ideas que tornan posible una delimitación básica para el pensamiento humano: nosotros y ellos, pertenecer o no al grupo.

Concordamos con País (1999), cuando afirma que, sin consciencia histórica del pasado, no percibiríamos quiénes somos. La dimensión identitaria emerge en el terreno de las memorias históricas compartidas. El sentimiento de identidad, entendido en el sentido de imagen de sí, para sí y para los otros, está asociado a la conciencia histórica, que, de acuerdo con el autor, es la forma de sentirnos en otros que son próximos de nosotros, que anticipan nuestra existencia, y que, a su vez, anticiparán la de otros.

La conciencia histórica es fruto de múltiples representaciones. La representación no es repetición, es mediación incitadora y motivante. Es una reintroducción de sentido, un retorno del sentido. Devuelve el gusto por la presentación en el sentido de la presencia construida, de ahí, su capacidad analógica irreductible. *“A consciência histórica é uma construção simbólica, do mesmo modo que a identidade comporta também um processo de apropriação simbólica do real”* (PAIS, 1999, p. 2). Es posible afirmar que experiencia, representación, identidad, memoria, sentido y vida práctica humana son elementos que constituyen la conciencia histórica.

Otro concepto fundamental para comprender la formación de la conciencia histórica es la concepción del tiempo. De acuerdo con Pagés y

Santisteban (2008), es necesario revisar esa concepción, buscando las relaciones entre tiempo y espacio, de esa forma, es posible ayudar a formar la conciencia histórica como conciencia temporal, considerando el futuro como el objetivo último del estudio de la Historia. Los autores aseveran que la conciencia histórica se configura por medio de las relaciones que establecemos entre el pasado, el presente y el futuro, y es esencial en la educación para la ciudadanía.

Con el deseo de construir una teoría del desarrollo ontogenético de la conciencia histórica, Rusen (1992) la dividió en cuatro tipos: tradicional, ejemplar, crítica y genética. Según el autor, existen seis elementos y factores de la conciencia histórica los cuales pueden identificar esos tipos: 1) su contenido, o sea, la experiencia dominante del tiempo traída desde el pasado; 2) las formas de identificación histórica, o las formas de temporalidad histórica; 3) el modo de orientación externa, especialmente, las formas comunicativas de la vida social; 4) el modo de orientación interna, particularmente, referente a la identidad histórica; 5) la relación de la orientación histórica concerniente a valores morales; 6) su relación con la razón moral.

Esos cuatro tipos de conciencia histórica pueden ser definidos de la siguiente manera: tradicional (la totalidad temporal es presentada como continuidad de los modelos de vida y de la cultura del pasado); ejemplar (las experiencias del pasado son casos que representan y personifican reglas generales del cambio temporal y de la conducta humana); crítica (permite formular puntos de vista históricos, por negación de otras posiciones); y genética (diferentes puntos de vista pueden ser aceptados, porque se articulan en una perspectiva más amplia de cambio temporal, y la vida social es vista en toda su complejidad).

Así, podemos asegurar que los dos primeros tipos de conciencia histórica suponen una actitud pasiva de quien recibe el conocimiento histórico. De forma diferente, en los modos crítico y genético, los sujetos que participan del proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia se convierten en participantes activos y productivos de ese proceso. Según

Rusen (1992), los modos tradicionales y ejemplares están bastante entendidos y los modos críticos y genéticos son más raros.

Las formas tradicionales de conciencia histórica son más fáciles de aprender y, de acuerdo con Rusen (1992), la forma ejemplar domina la mayor parte de los currículos de historia, y las competencias críticas y genéticas requieren un esfuerzo mayor por parte de estudiantes y profesores.

Concordamos con los estudios de Rusen (1992), que nos llevan a comprender que los estudiantes necesitan desarrollar estructuras históricas útiles para orientarse en el tiempo. De esa forma, la enseñanza de Historia tiene la función de orientar y de comprender. Un cuestionamiento continúa recurrente e instiga investigaciones: ¿la enseñanza de Historia, a largo de la historia, cumplió esa función?

3. Las finalidades de la enseñanza de Historia en la historia de la asignatura.

La historia puede ser comprendida como obra humana, como movimiento cuya síntesis escapa al control de sus agentes, colectivamente organizados. Según Marx (1961), los hombres hacen su propia historia no como quieren, no bajo circunstancia de su elección sino bajo aquellas en que se encuentran directamente, conectadas y transmitidas por el pasado. De esa forma, es posible percibir la importancia del pasado en la vida práctica del ser humano. Pensando así, un interrogante permanece inquietante: ¿cuál es la finalidad de la enseñanza de Historia?

Con el intento de revisar la historia de la enseñanza de la Historia recurrimos a autores como Fonseca (2001 y 2005) y Bittencourt (2004). Basándonos en esos autores, podemos caracterizar la enseñanza de Historia a partir de dos momentos. El primero tiene inicio en la primera mitad del siglo XIX con su introducción en el currículo escolar. Luego de la independencia de Brasil, la preocupación es construir una “genealogía de la nación”, para lo cual se elabora una “historia nacional” basa-

da en una matriz europea. El segundo momento ocurre a partir de las décadas de 1930 y 1940, orientado por una política nacionalista que desarrolla un área escolar obligatoria y la enseñanza de Historia surge con la creación del Colegio Pedro II en 1937, inspirado en el modelo francés. Según los PCNs de la enseñanza de Historia, el objetivo era la formación de ciudadanos propietarios y esclavistas.

De acuerdo con Bittencourt (2004), desde el inicio de la organización del sistema escolar, la propuesta de enseñanza de Historia se centraba en una formación moral y cívica. Los contenidos pasaron a ser elaborados para construir una idea de nación asociada a la de patria, integrada como eje indisoluble. La finalidad de la enseñanza fue inculcar determinados valores para la preservación del orden, de la obediencia a la jerarquía, de modo que el país pudiese llegar al progreso, modernizándose en consonancia con el modelo de los países europeos.

El concepto de ciudadanía, construido con el auxilio de la enseñanza de Historia, serviría para colocar a cada individuo en su lugar, o sea, cabría al político cuidar la política, y al trabajador votar y trabajar dentro del orden institucional. En relación a la Historia de Brasil, los acontecimientos históricos enseñados empezaban con la historia portuguesa – la sucesión de reyes en Portugal y sus respectivos gobiernos – y, en esa secuencia era introducida la historia de Brasil, abordando temas como las capitanías hereditarias, los gobiernos generales, las invasiones extranjeras amenazando la integridad nacional. Los contenidos culminaban con los “grandes eventos” llevados a efecto por los “grandes hombres”. Esa enseñanza no consideraba los hombres comunes como sujetos de la historia.

En ese sentido, se privilegiaba la formación de la conciencia histórica en los moldes tradicionales. Una identidad centrada, fija, única. Una identidad de pertenencia, cristalizada. Ese tipo de identidad se señala en frases como: “*soy brasileño*”. No considera las subjetividades, las singularidades y las diversidades en ser brasileño. Sofoca las otras identidades en nombre del “orden”.

Al final del siglo XIX, con la proclamación de la República, pasó a ser función de la escuela denunciar los atrasos impuestos por la monarquía, inspirados en las ideas positivistas, la educación escolar debía regenerar los individuos y la propia nación, y, de esa forma, colocar el país en la ruta del progreso y de la civilización. Siendo así, la enseñanza de Historia pasó a ocupar, en el currículo, un doble papel: civilizatorio y patriótico. Debería modelar un nuevo tipo de trabajador, el ciudadano patriótico. La Historia Nacional se identificaba con la Historia Patria, cuya finalidad era integrar la gente brasileña a la moderna civilización occidental, reforzando la visión lineal, determinista, y eurocéntrica de la historia. Sus contenidos deberían matizar las tradiciones de un pasado homogéneo de luchas, de hechos gloriosos de personajes identificados con ideales republicanos.

En el inicio del siglo XX, a pesar de las sucesivas reformas de los gobiernos republicanos, poco se hizo para cambiar la escuela pública. En todo el período se constituyeron momentos de fortalecimiento de debates sobre los problemas educacionales. Fueron creadas propuestas alternativas al modelo oficial, pero sufrieron represión por parte del gobierno republicano, como, por ejemplo, las escuelas anarquistas, que, según Bittencourt (2004), presentaban currículos y métodos propios, en los cuales la enseñanza de Historia dejaba de enfocar la jerarquía entre los pueblos para identificarse con los momentos de las luchas sociales.

Con la Reforma Francisco Campos, a partir de 1930, se acentuaron el fortalecimiento del poder central de la Provincia y el control de la enseñanza. En ese contexto, la enseñanza de Historia privilegiaba únicamente, en el caso de la historia de Brasil, la continuidad de la historia de Europa occidental. La periodización obedecía a una cronología política marcada por tiempos uniformes, tiempo vectorial, tiempo flecha, sucesivos y regulares, sin rupturas o discontinuidades. Se consolidaba la idea de tiempo único, continuo, homogéneo e irreversible. La enseñanza de la Historia permanecía como instrumento de desarrollo del patriotismo y de la unidad étnica, administrativa, territorial y cultural de la nación.

Con el movimiento escolanovista en Brasil, se subrayaron propuestas de abordaje diferenciada, pero, de acuerdo con Bittencourt (2004), en las aulas, permanecían las prácticas que exigían de los alumnos las lecciones, con fechas y nombres de personajes considerados los más significativos de la historia. Con las reformas conducidas por el ministro Gustavo Capanema, a partir de 1942, la enseñanza de Historia tenía como tarea matizar la enseñanza patriótica, capaz de crear, en las nuevas generaciones, la conciencia de la responsabilidad frente a los valores mayores de la patria, su independencia, su orden y/o su destino.

En el contexto de la democratización de Brasil, pos segunda Guerra Mundial, la Historia se volvió una asignatura significativa en la formación de una ciudadanía para la paz. La propuesta era una enseñanza impregnada de un contenido más humanístico y pacifista, volviéndose al estudio de los procesos de desarrollo económico de las sociedades, así como los avances tecnológicos, científicos y culturales.

Entre los años de 1950 y 1960, bajo la inspiración del nacional-desarrollo, la enseñanza de Historia se centró en las temáticas económicas. Se priorizó el estudio de los ciclos económicos, su sucesión lineal en el tiempo (caña-de-azúcar, minería, café e industrialización). La ordenación lineal y sucesiva indicaba que el desarrollo sólo sería alcanzado con la industrialización. Quedaba sobreentendido que lo urbano era sinónimo de progreso y lo rural de atraso.

El período que se extendió desde la Segunda Guerra Mundial hasta el final de los años de 1970 se caracterizó por momentos significativos en la implementación de los estudios sociales. Bajo influencia norteamericana y de una difusa concepción tecnocrática, en el contexto de la Guerra Fría, perdieron valor las áreas de Humanas en favor de una enseñanza técnica, para la formación de la mano de obra de la industria creciente. Con el golpe militar en marzo de 1964, proliferaron los cursos de licenciatura corta. A partir de la LDB 5692/71, al lado de la Educación Moral y Cívica (EMC) y de la Organización Social y Política Brasileña (OSPB), los estudios sociales se vaciaron, diluyeron y despolitiza-

ron los contenidos de Historia y Geografía. Fueron valorados los contenidos y los abordajes de un nacionalismo orgulloso, destinado a justificar el proyecto nacional del gobierno militar tras 1964.

Mediante los estudios sociales, para comprender la realidad social, el alumno debería dominar, en principio, entre otras nociones, la de tiempo histórico. Pero el desarrollo de esa noción se limitaba a actividades del tiempo cronológico y de sucesión: dataciones, calendario y ordenación temporal, pasado/ presente/ futuro. Se caracterizaba por una línea del tiempo, amarrada a una visión lineal. Prevalecía el origen y la repetición de un modelo cultural y de vida obligatorio. De esa forma, podemos afirmar que los saberes históricos posibilitaban una conciencia histórica tradicional y ejemplar.

A lo largo de los años de 1970 y 1980, las luchas profesionales, desde las aulas de clase hasta la universidad, ganaron mayor visibilidad con el crecimiento de las asociaciones de historiadores y geógrafos, abriendo posibilidades de la vuelta de la enseñanza de Historia y de Geografía a los currículos escolares y la extinción de los cursos de licenciatura de estudios sociales.

El camino de la democratización de los años de 1980 fue caracterizado por una serie de transformaciones. El proceso de migración se tornó intenso, tanto del medio rural para las ciudades como también entre las Provincias. El espacio escolar se tornó cada vez más multicultural. Las tecnologías de comunicación, principalmente la radio y la televisión, se expandieron considerablemente. Esa nueva realidad no podría ser ignorada por la escuela. El currículo real forzaba cambios en el currículo formal. Las propuestas curriculares pasaron a ser influenciadas también por el debate entre las diversas tendencias historiográficas. Temas relacionados con la historia social, cultural y del cotidiano pasaron a ser debatidos.

El debate generó la renovación de la enseñanza de Historia alimentada por los múltiples abordajes históricos posibles. Se difundieron reflexio-

nes sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje en los cuales los alumnos pasaron a ser considerados sujetos de saberes, participantes activos del proceso de conocimiento. Los métodos tradicionales de enseñanza, como memorización y reproducción, pasaron a ser cuestionados.

En ese contexto, específicamente en 1997, tras largos debates, fueron aprobados los Parámetros Curriculares Nacionales (PCNs). ¿Qué cambios en la enseñanza de Historia se incorporan en ese documento? ¿Qué tipo de conciencia histórica puede ser formada bajo influencia de los PCNs? ¿Es posible percibir la valoración, el respeto, el diálogo con las singularidades de la enseñanza de Historia en el medio rural? La preocupación de Rusen (2001) en percibir cómo de los hechos se hace la historia, es instigadora e inspiradora. Pero, en este estudio, nos interesa saber, además de las cuestiones puntualizadas anteriormente, entre los hechos de la humanidad, cuáles son los priorizados por los PCNs de los años finales de la enseñanza fundamental. ¿Por qué esos contenidos y no otros? Son esas cuestiones las que buscamos responder en la continuación de ese texto.

4. La propuesta curricular de la enseñanza de la Historia, las Directrices Operacionales para Educación en el campo y la conciencia histórica.

Entendemos el currículo como una construcción cultural, como un modo de organizar una serie de prácticas educativas. El conocimiento corporizado en el currículo no es algo fijo, sino un artefacto social e histórico, sujeto a cambios y fluctuaciones. El currículo debe ser percibido como un proceso constituido de conflictos y luchas entre diferentes tradiciones y diferentes concepciones sociales. La selección y la organización del conocimiento escolar no pueden ser vistas como elecciones inocentes, no son un proceso lógico, sino social, en lo cual conviven, lado a lado, factores epistemológicos e intelectuales.

El currículo no está constituido por conocimientos válidos, sino por conocimientos considerados socialmente válidos. Según Apple (1982), el currículo participa del proceso de construcción de las identidades que dividen la esfera social, ayudando a producir, entre otras, determinadas identidades raciales, sexuales y nacionales. Siendo así, podemos argumentar que, en las discusiones críticas sobre el currículo, se evidencian análisis que focalizan la producción de identidades sociales.

A lo largo de la historia de la educación brasileña, los currículos escolares subrayaban la importancia social de la enseñanza de Historia. Una de las tradiciones del área fue la de contribuir a la construcción de la identidad, siendo ésta entendida como la formación de un “ciudadano patriótico”, “hombre civilizado” o de la “persona ajustada a su medio”. De acuerdo con la propuesta de la enseñanza de Historia, registrada por los PCNs, es necesario repensar qué se entiende por identidad y cuál es su relevancia para la sociedad brasileña contemporánea.

Lo que los alumnos aprenden o dejan de aprender va mucho más allá de lo que está prescrito en los documentos oficiales. Conforme Cerri (2001), los problemas y las potencialidades de la enseñanza y el aprendizaje de historia no están restringidos a la relación profesor – alumno en el aula, sino que incluyen el medio en que alumno y profesor viven, los conocimientos y opiniones que circulan en las familias, en las iglesias o en otras instituciones que frecuentan y en los medios de comunicación de masa a que tienen acceso. Entre tanto, como afirmamos anteriormente, nos interesa analizar lo que está explícito e implícito en la propuesta curricular – PCNs – de los años finales de la enseñanza fundamental, documento que representa y legitima las decisiones políticas para los sistemas de enseñanza en Brasil.

De acuerdo con los PCNs, desde que la Historia enseñada fue incorporada en el currículo escolar, se ha mantenido una interlocución con el conocimiento histórico. El documento subraya la importancia de profundizar y revelar las dimensiones de la vida cotidiana de trabajadores, mujeres, niños, grupos étnicos, mayores y jóvenes y de investigaciones

que estudian prácticas y valores relacionados a las fiestas, a la salud, a la enfermedad, al cuerpo, a la sexualidad, a la prisión, a la educación, a la ciudad, al campo, a la naturaleza y al arte. Propone la utilización de las más variadas fuentes de investigaciones, como la documentación escrita oficial, textos, periódicos, revistas, imágenes, relatos orales, objetos y registros sonoros.

Los PCNs defienden la afirmación de que las formas de estudiar el pasado son plurales. Subrayan que la diversidad de temas y abordajes debe ser alimentada y fundamentada mediante el diálogo de la Historia con otras áreas del conocimiento de las Ciencias Humanas, como la Filosofía, la Economía, la Política, la Geografía, la Sociología, la Psicología, la Antropología, la Arqueología, la Crítica Literaria, la Lingüística y el Arte. Buscar reforzar actitudes del profesor-investigador con relación a identificar, relacionar, interpretar el pasado como expresiones de vivencias y de modos de pensar contradictorios de una realidad social y cultural representada.

Es posible notar que el documento está más conectado con la complejidad del concepto de identidades. Estamos de acuerdo con Bauman (2005) y Hall (2005), al afirmar que lo que se tiene en concreto es un sujeto fragmentado, cambiante, dislocado, en el cual están en conflictos varias identidades, algunas, incluso, antagónicas. Las identidades del individuo se organizan en torno a imágenes dinámicas de exploración y transformación de diferentes realidades. Concordamos con Lévy (2007), al aseverar que el ser humano vuelve a convertirse en nómada, pluraliza su identidad, explora mundos heterogéneos y múltiples, en devenir pensantes. Defendemos la posibilidad de avanzar en la propuesta de los PCNs y trabajar los saberes históricos escolares en la perspectiva de permitir que alumnos y profesores fluyan, se mezclen, se valoren, se dilaten y se cambien. Que acepten distintos puntos de vista en una perspectiva que abarque el desarrollo común. De esa manera, avanzar en la formación de una consciencia histórica crítica y genética.

En cuanto a la noción de tiempo, en vez de concebirlo como continuo y evolutivo, igual y único para toda la humanidad, se valora el esfuerzo de marcar la discontinuidad de los cambios. Se reconoce la importancia de reflexionar sobre los diferentes niveles y ritmos de duraciones temporales. Duraciones relacionadas a la percepción de los intervalos de los cambios o de las permanencias en las vivencias humanas. Esa concepción de tiempo se basa en los estudios de Fernand Braudel. Según Bourdè (s.d.), Braudel sitúa la historia en tres niveles: en la superficie, una historia de los acontecimientos, que se inscribe en el tiempo corto; en el medio, una historia conyuntural, que sigue un ritmo más lento; en la profundidad, una historia estructural, de larga duración, que pone en escala a los siglos.

De acuerdo con Pagès y Santisteban (2008), la comprensión de la temporalidad es fundamental para una educación democrática; para entender el presente, tomar decisiones y pensar el futuro. Consideramos una gran contribución de los autores cuando se refieren al aprendizaje del futuro. Afirman que las aproximaciones al estudio del futuro pueden situarse en tres ámbitos:

a) las creencias, que han dado lugar a la escatología y a apocalíptica, también al milenarismo y al mesianismo, así como a los mitos del fin del mundo; b) las ideologías, que han producido las utopías, las cuales han jugado un papel muy importante en la configuración del pensamiento social contemporáneo; c) la ciencia, que utiliza la prospectiva para analizar la posible evolución de los acontecimientos en futuro, de tal manera que esta actividad se ha convertido en una parte esencial de la ciencia y de las ciencias sociales, por ejemplo en la economía o en la política. Este tercer ámbito del futuro es el que más nos interesa desde la enseñanza (PAGÈS; SANTISTEBAN, 2008, p. 6-7).

Creemos que esa noción de tiempo, defendida por Pagès y Santisteban (2008), avanza en relación a lo que propone los PCNs, concordamos con ellos al afirmar que en la enseñanza de Historia, debemos conectar el estudio del pasado con la prospectiva en el futuro. La enseñanza de Historia debe apoyarse en los requisitos temporales necesarios para

introducir el alumno en la experiencia histórica y debe ser enseñada desde los primeros años de escolaridad.

De acuerdo con los PCNs, se espera que, a lo largo de la Enseñanza Fundamental, los alumnos, gradualmente, puedan ampliar la comprensión de su realidad, especialmente, confrontándola y relacionándola con otras realidades históricas. Así, se supone que los profesores puedan hacer sus elecciones, establecer criterios, seleccionar saberes y orientar sus acciones. En ese sentido, los alumnos deberán ser capaces de:

- *Identificar relações sociais no seu próprio grupo de convívio, na localidade, na região e no país, e outras manifestações estabelecidas em outros tempos e espaços.*
- *Situar acontecimentos históricos e localizá-los em uma multiplicidade de tempos.*
- *Reconhecer que o conhecimento histórico é parte de um conhecimento interdisciplinar.*
- *Compreender que as histórias individuais são partes integrantes de histórias coletivas.*
- *Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e descontinuidades, conflitos e contradições sociais.*
- *Questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuação.*
- *Dominar procedimentos de pesquisa escolar e de produção de texto, aprendendo a observar e colher informações de diferentes paisagens e registros escritos, iconográficos, sonoros e materiais.*
- *Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade social, considerando-os critérios éticos.*
- *Valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra desigualdade (BRASIL, PCN – Ensino Fundamental, 1997, p. 43).*

El análisis de los Parámetros Curriculares Nacionales evidencia una preocupación del Estado por la inclusión de la diversidad cultural en el currículo de Historia, por la formación para la ciudadanía y por integrar la enseñanza al cotidiano del alumno. De esa forma, creemos en la posibilidad de considerar las especificidades de la educación escolar en el medio rural, considerando los saberes que deben ser comunes a todos los estudiantes. Según las Directrices Operacionales para la Educación básica en las Escuelas del Campo, la identidad de la escuela del campo es definida de la siguiente manera:

Art. 2 - Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do País (BRASIL, Ministério da Educação, Diretrizes Operacionais para a Educação básica nas escolas do campo, 2002, p.37).

De acuerdo con el documento, los saberes docentes necesarios a los profesores de las escuelas deben tener en cuenta las especificidades del medio rural:

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no País, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I – estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do País e do mundo;

II – propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos

princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, Ministério da Cultura, 2002, p. 41).

El diálogo entre los PCNs de enseñanza de Historia y las Directrices Operacionales de la Educación Básica en las Escuelas del Campo nos posibilita una reflexión sobre qué tipo de conciencia histórica es posible formar en los jóvenes escolares en el medio rural. Para Rusen (2001), la conciencia histórica es la realidad por medio de la cual se puede entender qué es la Historia como ciencia y por qué ella es necesaria. Creemos que el profesor de Historia de escuelas rurales, comprometido con la realidad en que actúa, profundizando sus estudios de forma crítico - reflexiva sobre los PCNs, apoye a sus alumnos a construir una conciencia histórica crítica, proporcionando actividades que lleven a los alumnos al entendimiento de una narrativa construida, buscando en ella el sentido que el autor quiso darle y sensibilizándolo, con sus intentos y pre suposiciones.

5. Consideraciones finales.

El estudio sobre los PCNs de la enseñanza de Historia reveló que están fundamentados en vertientes historiográficas que entienden la historia como estudio de la experiencia humana en el tiempo. La historia estudia la vida de todos los hombres y mujeres, con la preocupación de recuperar el sentido de experiencias individuales y colectivas. Los documentos apuntan que éste debe ser uno de los principales criterios para la selección de contenidos y su organización en temas a ser enseñados con el objetivo de contribuir para la formación de conciencias individuales y colectivas en una perspectiva crítica. Las Directrices Operacionales para la Educación básica en las Escuelas del Campo, refuerzan la necesidad de considerar los saberes de los jóvenes y la relación tiempo y espacio en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Los documentos apuntan a la necesidad de reformular los contenidos, priorizando la construcción de problematizaciones históricas. Sugieren el aprendizaje de varias historias vivenciadas por distintos sujetos histó-

ricos, de las historias silenciadas. Refuerzan la importancia de recuperar la vivencia personal y colectiva de los estudiantes. En la elección de los contenidos, la propuesta de los PCNs buscan propiciar las experiencias de los alumnos, del sí mismos y de otros individuos y grupos en temporalidades históricas. Los contenidos deben sensibilizar y fundamentar la comprensión de que los problemas actuales y cotidianos no pueden ser explicados únicamente a partir de los acontecimientos reducidos al presente. Requieren cuestionamientos al pasado, análisis e identificación de relaciones entre vivencias sociales en el tiempo.

El estudio reveló que los PCNs significan un avance considerable en las finalidades de la enseñanza de Historia. La posibilidad de llevar a los alumnos al pasaje desde una conciencia histórica tradicional y ejemplar hacia una conciencia histórica crítica y genética está dada en los documentos. Sin embargo no son suficientes para que se efectivicen en la práctica. Defendemos la necesidad de investigaciones que registren los saberes y los haceres de los profesores de Historia. De políticas públicas que posibiliten la formación continuada y continua de los profesores que actúan en el medio rural, y, así, estimulen estudios críticos sobre los documentos oficiales.

Creemos en la importancia de escuchar, integrar y restituir la diversidad; una enseñanza de Historia que apoye la construcción de las identidades de estudiantes y profesores. De esa forma, es posible una conciencia histórica crítica y genética. Es fundamental que la enseñanza de Historia nos auxilie en la construcción de una democracia en tiempo real. Para ello, es imperativo considerar lo que Lévy (2007) nos enseña: 1) escuchar los otros coralistas; 2) cantar de modo diferenciado; 3) encontrar una coexistencia armónica entre su propia voz y la de otros, o sea, mejorar el efecto del conjunto.

La relevancia del conocimiento histórico, o sea, del saber enseñado, encontrado en los indicios de los documentos analizados, si se confrontan con la experiencia cultural de estudiantes y profesores, puede permitir que esos sujetos se apropien y/o construyan maneras por las cuales

los saberes pueden ser enseñados y aprendidos. En ese sentido, es posible pensar en una contribución más efectiva de la enseñanza de Historia en escuelas en el medio rural, en la transformación de la sociedad.

6. Referencias bibliográficas.

- APPPLE, M.W. (1982). *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense.
- BRASIL. (2002). Ministério da Educação – *Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo*. Brasília, DF.
- BRASIL. (1997). *Proposta curricular de História*, Ensino Fundamental, Secretaria de Educação de Minas Gerais.
- BAUMAN, Zygmunt.(2005). *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora.
- BOURDIÉ, Guy e MARTIN, Hervé. *As escolas históricas*. S.I.C., Portugal: Publicações Europa América, s.d.
- CERRI, Luis Fernando. (2001). Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da História. *Revista da História Regional* 6(2). p. 93-112, Inverno.
- FONSECA, Selva Guimarães. (2006). Aprender a contar, a ouvir, a viver: as narrativas como processo de formação. In: VEIGA, Ilma Passos (org).*Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações*. Campinas, S. P.: Papyrus.
- FONSECA, Selva Guimarães.(2001). *Caminhos da história ensinada*. Campinas SP: Papyrus.
- FONSECA, Selva Guimarães.(2005). *Didática e Prática de Ensino de História*. Campinas SP: Papyrus, 3ª edição.
- HALL, Stuart.(2005). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A

- HELLER, Agnes. (1992). *O cotidiano e a história*. Tradução de Carlos N. Coutinho e Leandro Konder. 4ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- HELLER, Agnes.(2007). *Uma teoria da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- LÉVY, Pierre. (2007). *A inteligência coletiva*. Tradução Luiz Paulo Rouane. Edição Loyola, 5. edição São Paulo.
- MARX, Karl.(1961).*O Dezoito Brumário de Luis Bonaparte*. Rio de Janeiro: Vitória. (K. Marx / F. Engels – Obras escolhidas, volume 1).
- PAGÉS, Jean; SANTISTEBAN, Antoni Fernández. (2008). Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica. In: JARA, M. A. (coord.): *Enseñanza de la Historia. Debates y Propuestas*. EDUCO Editorial de la Universidad nacional del Comahue (Argentina), 91-127.
- PAIS, José Machado.(1999). *Consciência Histórica e Identidades: os Jovens Portugueses num Contexto Europeu*. Celta Editora Lda.
- RUSEN, Jorn. (1992). El desarrollo de la competencia narrativa em el aprendizaje histórico. Uma hipótese ontogenética relativa a consciencia moral. *Propuesta educativa*, N°. 7, FLACSO, p. 27-36.
- RUSEN, Jorn. (2001). *Razão histórica – teoria da história: fundamentos da ciência história*. Tradução de Estevão de Rezende Martins – Brasília: Editora Universidade. Brasília: Editora Universidade Brasília.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora e GARCIA, Tânia Maria F. Braga (2005). *A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História*. In: Cadernos Cedes. Campinas, vol. 25. n. 67, p. 297-308, set/dez.
- ZAMBONI, Ernesta.(2003). *Projeto Pedagógico dos Parâmetros Curriculares Nacionais: Identidade Nacional e Consciência Histórica*. In: Cadernos Cedes. Campinas, v. 23, n. 61, p. 367-377, dezembro.