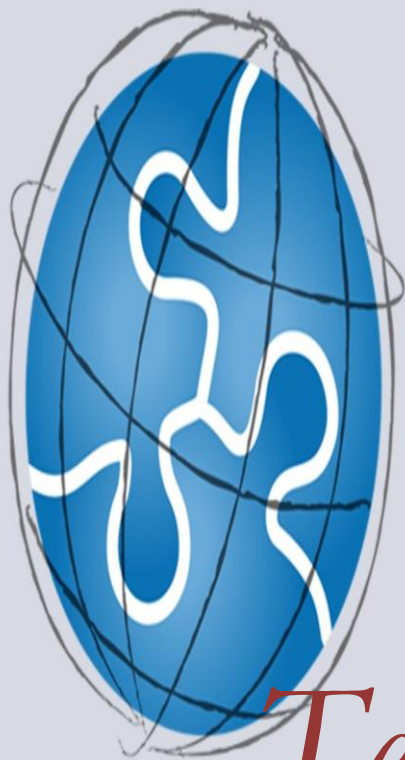


LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y LAS COMPETENCIAS BÁSICAS



Tejuelo



(Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura)

Número 9

Año III (septiembre de 2010)

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0, que le permite copiar y comunicar públicamente la obra y crear obras derivadas siempre y cuando reconozca el crédito del autor, no haga uso comercial de la obra y divulgue cualquier obra derivada bajo los términos de una licencia idéntica a esta.

Dispone del texto legal completo en la siguiente dirección:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/es/>



Autoría-Atribución: Deberá respetarse la autoría del texto y de su traducción. El nombre del autor/a y del traductor/a deberá aparecer reflejado en todo caso. **No Derivados:** No se puede alterar, transformar, modificar o reconstruir este texto.

Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, 2010.

Texto, los autores.

Edita: JUNTA DE EXTREMADURA.

Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.

CPR de Trujillo.

IES Gonzalo Torrente Ballester.

Trujillo-Miajadas. 2010.

Editores y Coordinadores: José Soto Vázquez, Antonio Pantoja Chaves y Ana Hernández Carretero.

CDU: 821.134.2:37.02

202 páginas.

ISSN: 1988-8430

URL:

<http://iesgtballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/vinculos/espanol/revisita9.htm>

Equipo de este número:

Editores:

Dr. D. José Soto Vázquez (Universidad de Extremadura).
Dr. D. Antonio Pantoja Chaves (Universidad de Extremadura).
Dra. D^a Ana Hernández Carretero (Universidad de Extremadura).

Consejo de Redacción:

D. Manuel Rodas Llanos (IES. G. T. Ballester).
D^a Inmaculada Sánchez Leandro (IES. G. T. Ballester).
D. Eduardo Pérez-García Ortega (IES. G. T. Ballester).
D. José Miguel Carbajo Cascón (IES. G. T. Ballester).
D. Juan Luis García Sánchez (IES. G. T. Ballester).
D^a María Eulalia Montero García (IESO Cerro Pedro Gómez)
D. Juan Manuel Balsera Fernández (IES Gonzalo Torrente Ballester)

Consejo Asesor:

Dr. D. Jesús Cañas Murillo (Universidad de Extremadura).
Dr. D. Francisco Javier Grande Quejigo (Universidad de Extremadura).
Dr. D. Enrique Barcia Mendo (Universidad de Extremadura).
Dra. D^a M^a Rosa Luengo González (Universidad de Extremadura).
Dr. D. José Roso Díaz (Universidad de Extremadura).
Dr. D. Joaquín Villalba Álvarez (Universidad de Extremadura).

Consejo de Supervisión Externo:

Dr. D. Antonio Mendoza Fillola (Universitat de Barcelona).
Dr. D. Juan Antonio Garrido Ardila (University of Edinburgh).
Dr. D. José Luis Losada Palenzuela (Universidad de Wroclaw).

Consejo Corrector:

D^a Rosa Macarro Asensio (Universidad de Extremadura).

Editorial

Con la celebración del *I Congreso Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales: las competencias educativas*, que tuvo lugar en febrero de 2010, cumplimos todas las expectativas generadas desde que empezó a concebirse. Muchos fueron los puntos de partida, los planteamientos y las pretensiones adquiridas, pero de entre todos ellos, los dos principales cometidos que nos marcamos desde la organización estuvieron relacionados, en primer lugar, con la idea de reflexionar sobre el futuro de la didáctica de las Ciencias Sociales en los diferentes niveles educativos (Primaria, Secundaria y Universidad); y de igual forma, como segundo reto, el intento por retomar las actividades académicas propias de esta disciplina aplicadas al ámbito de la Educación. Bajo estas premisas, el Congreso tuvo por objetivo central reflexionar y trabajar, como ámbitos temáticos preferentes, sobre cuestiones tan importantes y actuales como:

1. El desarrollo de la política educativa sobre las nuevas titulaciones y acciones curriculares, tomando como experiencia las más recientes creadas dentro del Espacio Europeo de Educación Superior, así como las más concretas que definen el marco educativo regional extremeño.

2. La formación de las actuales líneas de investigación en las didácticas de Ciencias Sociales, como modelos de referencia en los estudios de ámbito nacional para los especialistas de nuestra disciplina. Una apuesta por proyectar y confrontar los trabajos que se han venido desarrollando en el seno de los diversos grupos de investigación.

3. La aplicación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC's) en las enseñanzas de las didácticas genéricas y de las Ciencias Sociales en particular. Un instrumento que está alcanzando una nueva fase de desarrollo en la organización de la enseñanza y en el proceso de aprendizaje. La adaptación del entorno educativo de este nuevo potencial y la adecuada utilización didáctica del mismo supone un reto sin precedentes a la hora de conocer las expectativas y los límites que las nuevas tecnologías plantean a la educación.

4. La puesta en escena de renovados recursos didácticos en las distintas disciplinas de Ciencias Sociales (Historia, Geografía y Arte). Una aportación que arranca con los resultados generados de la aplicación y utilización de las nuevas tecnologías, de los planteamientos metodológicos generados de las experiencias en la enseñanza media, así como la incorporación de nuevas fuentes para el estudio de las Ciencias Sociales.

5. Conocer las experiencias educativas en Iberoamérica como objeto de estudio comparativo con respecto al estado de nuestra disciplina en el ámbito internacional. Una perspectiva que nos conecta con modelos y experiencias educativas ampliamente desarrolladas y que, en el futuro, puedan cristalizarse en proyectos de investigación e innovación educativa compartidos.

Tales planteamientos fueron los que vertebraron las distintas sesiones que conformaron el Congreso. Su programa, estructurado en ponencias y comunicaciones, estuvo marcado por la participación de especialistas, profesionales e instituciones educativas de las distintas áreas temáticas. De esta forma contamos con la aportación del profesor Joaquim Prats, quien nos invitó a reflexionar sobre la construcción y definición de la Historia en el conjunto de las Ciencias Sociales. Una referencia que sirvió como punto de partida para dar a conocer el papel que cumple la didáctica de las

Ciencias Sociales en el nuevo marco europeo de Educación Superior, cuya visión estuvo reforzada por la intervención de la profesora María Luisa Montero, responsable de la coordinación y gestión de los nuevos planes de estudios de la Universidad de Extremadura.

La larga experiencia del profesor Jesús Valverde en el uso de las nuevas tecnologías vino a revelar las posibles formas de aprendizaje en Historia. Un modelo que se complementa con los tradicionales estudios de las Ciencias Sociales, a partir de la integración de nuestros trabajos en plataformas de trabajo compartido y colaborativo, por el que apuesta decididamente el profesor Manuel Montero en la Universidad de Guadalajara.

Un tercer bloque del Congreso estuvo formado por los trabajos de los especialistas preocupados por la integración de nuevos recursos y fuentes en el estudio de las diferentes disciplinas de las Ciencias Sociales. En este sentido fue de un gran valor la aportación de la profesora Ana Nieto con la aplicación del SIG (Sistemas de Información Geográfica) como método de análisis cuantitativo y cualitativo; el planteamiento de la profesora Ana Hernández por combinar aspectos antes diferenciados del valor cultural dentro del paisaje natural; el trabajo del profesor Antonio Pantoja definido por el uso de la imagen, y en concreto de la fotografía, como fuente fundamental en el discurso histórico y recurso para la didáctica de las Ciencias Sociales; para finalizar, contamos con la participación del profesor Manuel Roso y su apuesta por los nuevos métodos de investigación en Educación Secundaria.

El carácter internacional del Congreso y de esta publicación está altamente legitimado por el trabajo compartido de los profesores Teresa Pérez y Manuel González, dedicados recientemente en el papel de la ciudad como valor educativo; pero además, con la inestimable colaboración, como modelo de estudio comparativo, del profesor Marcelo Bernal, quien plantea un diagnóstico crítico de las políticas educativas en los países de América Latina.

Lo que se presenta al lector en este volumen es el resultado del trabajo desarrollado en el *I Congreso Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales: las competencias educativas*. Consideramos que es un primer paso en un proyecto que apenas ha comenzado a dar sus primeros frutos, pues aspectos como los señalados han sido exclusivamente, aunque ampliamente, esbozados, abriendo amplias posibilidades de investigación. De ahí nuestro interés en proseguir con la participación investigadora en el escenario universitario en un futuro inmediato.

Antonio Pantoja Chaves
Ana M^a Hernández Carretero
José Soto Vázquez

I. Artículos

En defensa de la Historia como materia educativa¹

In defense of History as educational material

Joaquín Prats²

Departament de Didàctica de les Ciències Socials
Universitat de Barcelona

Recibido el 10 de febrero de 2010
Aprobado el 25 de febrero de 2010

Resumen: El origen de la historiografía moderna es inseparable de su uso público. La Historia es una disciplina que, entre otras funciones sociales y educativas, ha contribuido a conformar la visión sobre la identidad social y política de las naciones. Pero tiene otras posibilidades más profundas, que es la formación de ciudadanos con una conciencia de pertenencia a un mundo amplio y multicultural y con espíritu crítico que le permita ejercer su derechos y deberes ciudadanos con plena conciencia. Desde su origen como materia escolar a la actualidad ha experimentado una importante transformación.

Palabras clave: Historia. Didáctica de la Historia. Educación.

Abstract: The origin of modern historiography is inseparable from public use. History is a discipline that, among other educational and social functions, has helped to shape the vision of social and political identity of nations. But there are other ways deeper, which is the formation of citizens with a sense of belonging to the world wide, multicultural and critical spirit to exercise its rights and civic duties conscientiously. From its origin as a school subject has now undergone a major transformation.

Key words: History. Teaching of History. Didactics of History. Education.

¹ El carácter de conferencia hace que este escrito adopte una forma ensayística, por esta razón el documento no contiene referencias bibliográficas ni aparato crítico.

² Este artículo recoge los frutos del trabajo que se realiza en el marco del proyecto "La enseñanza de la historia y la construcción de las identidades culturales" -Investigador principal: Joaquim Prats. Programa Nacional de Investigación Fundamental no-orientada (I+D). Ministerio de Ciencia e Innovación. (Subprograma EDUC). Concesión: Septiembre 2009 Código: EDU 2009 09425.

Introducción. De la historia patriótica a la historia común para todos.

La aparición de la historia en el escenario educativo está ligada a la formación de los estados nacionales. A lo largo del siglo XIX, en casi todos los países occidentales, se incorpora como materia en la primera y segunda enseñanza, al tiempo que se crean los estudios universitarios de dicha especialidad. A partir de entonces, comienzan los debates sobre el carácter que debía tener esta disciplina a la hora de llevarla a las aulas escolares. En la mayoría de los casos, la enseñanza de la Historia pasó a ser una forma de ideologización para transmitir ideas políticas y sentimientos patrióticos. La consolidación de los estados liberales y el surgimiento de los nacionalismos supusieron un interés, por parte de los gobiernos, de fomentar el conocimiento de la Historia nacional como medio de afianzar ideológicamente la legitimidad del poder y cimentar y estimular el patriotismo de los ciudadanos.

En las últimas décadas, la disciplina histórica y su enseñanza ha experimentado una importante evolución en su configuración como disciplina científico-académica, hasta el punto de que ha captado el interés de los sectores educativos y sociales. En relación con estos cambios, tanto en Europa, como en algunos estados iberoamericanos, las administraciones educativas están revisando y replanteando los criterios de selección de contenidos históricos. La tendencia general, aunque no coincidente en todos los países, ha sido la de considerar la Historia como una ciencia social que sirva para educar la conciencia colectiva de los ciudadanos así como para reconocer e identificar las raíces sociales, políticas y culturales de las diferentes naciones, intentando evitar manipulaciones del conocimiento de pasado y excluyendo el fomento de posiciones xenóforas.

El análisis de los currículos y de los libros de texto muestra que los países que están modernizando su educación proponen contenidos históricos que responden, cada vez más, a las exigencias de la ciencia histórica que a la proclamación de una historia esencialista y etnicista, basada en un concepto de nación con valores “eternos” (la genialidad y la idiosincrasia de sus grandes figuras), grandes epopeyas históricas (descubrimiento y/o colonización, generalmente) y, en muchos casos, con un relato de los hechos construido a la defensiva y justificada por su rivalidad secular con países vecinos. Esta transformación es más patente en la investigación historiográfica, aunque no alcanza a todos los países por igual. Asimismo, los programas escolares tienden a evitar, en la mayoría de países, visiones que resalten la pretendida “maldad” de los vecinos y la exagerada bondad de los propios en las situaciones de tensión bélica de épocas pasadas.

1. Construir una historia común tiene dificultades.

Pese a todos estos cambios, el contenido fundamental de la mayor parte de programas de muchos países sigue apostando por la nación como un ente anterior y superior a las personas que la integran, que justifica su inmanencia remontándose a un pasado lejano como fundamento de un discurso teleológico (por ejemplo, cuando se habla de la España prehistórica o la España medieval). Una visión histórica de esta orientación dificulta, como mínimo, la comprensión de dos aspectos esenciales en la formación histórica de una ciudadanía del siglo XXI: por un lado, que los *auténticos protagonistas de la historia sean las gentes, los pueblos* y, por otro, que los elementos básicos de la cultura y de las actuales realidades sociales y políticas participen de un pasado común y de unos procesos similares en la mayoría de países, al menos del mundo occidental y oriental.

Dado que el fortalecimiento de una comunidad europea y, también por lo que se refiere a España, iberoamericana y que estos sentimientos comunitarios son una elección libremente consentida por los pueblos y gobiernos miembros, y que está, en gran medida, sustentada por una realidad histórica secular, parece conveniente que los ciudadanos de todos los países tengan la oportunidad de conocer las relaciones históricas continuas entre los ámbitos locales, nacionales, regionales y del conjunto de la comunidad integrada por pueblos y gentes con pasados comunes, tanto en sus procesos de convergencia como en sus conflictos internos y externos. Por ello, es loable la idea que arranca a principios de la década de los noventa de promover programas e iniciativas que fomenten la investigación de la historia con una visión amplia y ajena al excesivo localismo. Y, como consecuencia, que se vayan produciendo transformaciones en los programas escolares a fin de que la *historia común*, con todas sus vicisitudes, esté presente como un punto de reflexión crítica que fortalezca las señas nacionales, entendidas como integrantes de una identidad más vasta que es patrimonio del conjunto de países integrantes de la cultura y de la tradición de los países europeos, iberoamericanos y, me atrevo a decir, de toda la humanidad.

Esta idea no es nueva. Desde el año 1951, los promotores de la unidad europea han trabajado de manera constante y notable en una idea similar. El Consejo de Europa ha invertido muchos esfuerzos en acercar a historiadores europeos, en trabajar por la “desnacionalización” de la historia escolar y por alcanzar algunos logros, como el que se produjo hace no demasiado tiempo, de editar un libro de texto de Historia que es común para Francia y Alemania, tradicionales rivales en la historia contemporánea europea.

La orientación que ha logrado casi consensuar, al menos en los ámbitos académicos, trata de promover la enseñanza de los momentos o de los hechos de la historia cuya dimensión europea es la más evidente, en particular los acontecimientos y las corrientes fundadoras históricas y culturales de la conciencia europea, sin ocultar los

constantes conflictos entre naciones y estados que han producido gran dolor en los pueblos de Europa. Al mismo tiempo, se pretende suscitar el interés de los alumnos por la historia de otros países europeos e introducir o desarrollar la enseñanza de la historia de la propia construcción europea.

En el caso iberoamericano este trabajo de acercamiento lo han intentado diversas iniciativas, como las de la fundación Andrés Bello y muy especialmente la llamada “Cátedra de Historia” gestionada por la OEI a propuesta de la SEGIB (Secretaría General Iberoamericana). Como evaluador de esta iniciativa puse de manifiesto la todavía extrema nacionalización de la historia (historiadores) de los programas escolares de historia (administraciones y profesorado) y la ausencia, en gran parte, de una historia de las gentes y una historia común en beneficio de una historia de las gestas de “próceres y libertadores”, por cierto, casi todos ellos criollos y, casi hasta el presente, las clases dirigentes de los países iberoamericanos.

En muchos aspectos del conocimiento, la interconexión y el contacto permanente entre los académicos e investigadores es un fenómeno global. Los circuitos e instrumentos de comunicación científica en ciencias experimentales, biomédicas, en tecnologías, o incluso en algunas ciencias sociales –como puede ser el ámbito económico, antropológico o psicológico– son potentes. Las comunidades científicas y profesionales de éstas y otras disciplinas poseen mecanismos que ayudan a compartir teorías y estar actualizados ante los nuevos avances.

En el caso de la disciplina histórica, no puede hablarse de una situación equivalente por dos razones:

– En primer lugar, por el carácter fundacional de la propia disciplina, pues la función inicial de la historia en los sistemas educativos fue, como se ha señalado, la de fundamentar ideológicamente la existencia de los estados nacionales, función que en los países europeos no ha sido superada en todos los casos. La construcción de los imaginarios nacionales ha constituido un elemento esencial en la disgregación y “renacionalización” de los países del Este, una vez desmembrada la Unión Soviética. En reuniones internacionales en las que se ha tratado esta cuestión, quedaba patente la posición de los responsables educativos e historiadores de prestigio de países como Polonia, Chequia, Estonia, etc., que defendían una nueva “nacionalización” de sus programas escolares de Historia. Pese a la comprensión teórica de fomentar una historia común y superar las visiones excesivamente nacionales, en estos países se veía la necesidad de priorizar un punto de vista netamente nacionalista o, dicho en palabras del historiador polaco Geremek: *“gestionar el pasado con la idea de interpretar el presente para proyectar el futuro”*. En la mayoría de los países mencionados, esta cuestión hacía referencia casi exclusivamente a utilizar la historia para la reconstrucción de los imaginarios nacionales.

Esta idea del uso político de la historia no ha sido totalmente superada en los países de nuestra comunidad, tal como se manifiesta en los primeros resultados de una investigación en curso que estamos realizando en ocho países iberoamericanos³. Es cierto, como se ha dicho en el apartado anterior, que los contenidos históricos y, sobre todo las investigaciones, se están homologando a lo que es la investigación histórica general, y que se han incorporado elementos que hacen más objetiva la visión de la explicación histórica (que comienza por la elección del tema a investigar) y evidencian el pasado común y los elementos comunes de las diferentes historias nacionales. Pero aún se detectan ausencias o excesivos énfasis en temas históricos, sobre todo regionales, donde los conflictos de vecindad no se han superado totalmente.

– La segunda razón es la escasa interconexión entre la comunidad científica. La investigación histórica, por su propia naturaleza, tiende a fijarse en los problemas locales y en los procesos políticos nacionales, lo que supone un aislamiento de las corporaciones de historiadores por países. En los últimos años se ha producido un cambio notable debido a la gran movilidad de académicos, pero este hecho todavía debe incrementarse para conseguir explicaciones generales y coherentes de los fenómenos históricos que, como es sabido, trascienden las fronteras y son susceptibles de ser analizados de forma más global.

Por otra parte, los esfuerzos realizados en cuanto al poder de ordenación de los sistemas educativos no han generado, de manera suficiente, una reflexión conjunta sobre los contenidos históricos que deben estar presentes en los programas escolares.

2. Usos y abusos de la enseñanza de historia.

Aceptando, como aquí se propone, que la escuela se sirve de la historia con finalidades formativas y que hay que considerar la compleja identificación entre la historia investigada y la historia enseñada, no debe olvidarse que esta disciplina es percibida socialmente de manera diferente en función de los contextos culturales, al margen de las necesidades o exigencias de que se puedan defender desde la educación. Por ello, es materia que es susceptible de ser utilizada de forma artera mediante su uso manipulado y que, en muchos casos, se configura como una representación social que incrusta en su explicación elementos ahistóricos pero de eficacia en la lucha política en el interior de los países o en las relaciones de unos países con otros.

El caso más frecuente de la utilización manipulativa de la historia, sea consciente o inconscientemente, es usarla para transmitir consignas políticas o ideológicas sin respetar el carácter científico del análisis historiográfico. En muchos

³ Proyecto: “Representación y cambio de conceptos históricos. Estudio comparativo e implicaciones para la enseñanza de la Historia en América Latina y España”. Directores: Mario Carretero y Joaquim Prats. Programa C Consolider DIGICYT. MEC, 2006. España.

países existen propuestas institucionales consistentes en la utilización de acontecimientos y efemérides históricas que pretenden justificar ideas sobre el presente o legitimar realidades políticas actuales. En ocasiones, los gobiernos y algunos políticos se esfuerzan en potenciar mitos y epopeyas históricas que parecen reforzar sus propias tesis sobre la concepción del estado o las relaciones internacionales. Esta manipulación, probablemente no mal intencionada en muchos casos, se produce a través del fomento de centenarios, celebraciones y otros eventos. El problema reside en que estas acciones institucionales, por su propia intencionalidad, naturaleza y formato comunicativo en que se presentan, suelen ofrecer una visión poco objetiva de lo que conmemoran. Ello no significa que no se realicen campañas o celebraciones de efemérides pero éstas deberían servir para acercar la historia a los ciudadanos, escolares incluidos, y motivarles en el deseo de conocer el pasado y aprender las lecciones que puedan mejorar el presente sin ocultar diferentes visones y explicaciones que expliquen las razones de cada cual en los procesos y conflictos pasados.

Otro ejemplo de lo que señalamos se está produciendo en los últimos años, en algunos países como en España, con las propuestas que surgen siempre desde una óptica política, de recuperar la llamada *memoria histórica* en la educación de los escolares. Se considera memoria el despertar recuerdos sobre las atrocidades de unos sobre otros en acontecimientos penosos para los países: guerras civiles, procesos de represión, persecuciones de minorías, etc. En España esta cuestión se ha despertado y alcanzado gran protagonismo en el debate social y académico con las leyes denominadas de Memoria Histórica que pretenden estimular el “desempolvar” los trágicos acontecimientos de la Guerra Civil y la posterior represión franquista. Fenómenos similares los encontramos en algunos países americanos (Chile o Argentina, entre otros) o de la Europa del Este.

Pero no hay que confundir trabajar en las clases la memoria histórica con la correcta enseñanza de la historia. La controversia científica se centra en la distinción que debe realizarse entre memoria e historia. La posición más aceptada es la que señala que la *memoria histórica*, en lo que tiene de memoria, es un proceso estrictamente individual, biográfico, y en ocasiones cultural y que, por tanto, no puede ser tildada de conocimiento histórico más que por metonimia. No obstante, algunos relatos pueden tomar contacto con lo que denominamos historia científica, pero no asimilarse a ésta.

Debe admitirse, no obstante, que la recuperación de la memoria social tiene claras funciones de saneamiento de las sociedades que han sufrido traumas históricos. Incluso puede ser educativo incorporar al alumnado en procesos que suponen renunciar al “olvido” interesado. Pero no debe confundirse este tipo de actividades que pueden tener sentido en la formación de la conciencia social, como parte de la educación ciudadana, con la provechosa enseñanza de la historia como ciencia social. De hecho, memoria e historia tienen muy poco que ver entre sí, aunque solamente lo fuese por escala. La posición por tanto más defendida entre los historiadores y por muchos didactas es que no debería confundirse la historia científica con la memoria

histórica. La historia científica, que debe ser la historia enseñada, es una trituradora de memoria que la digiere para poder producir conocimiento. La trituración de las memorias no se produce por la distancia en el tiempo, sino por la aplicación de método y teoría histórica sobre el dato, el recuerdo, la memoria, el vestigio o la fuente. Nunca los hechos fueron realmente como se recuerdan.

De todas formas, debe insistirse que la memoria de los hechos pasados es un estímulo para el pensamiento histórico, al que reta a construir su comprensión, contextualización, interpretación y, como consecuencia, elaborar una explicación. Y esta perspectiva debe ser considerada por los didactas de la historia como punto para la incentivación o motivación, un primer paso para un correcto proceso de enseñanza aprendizaje.

3. La Historia científica y su valor educativo e instructivo.

No es suficiente con seleccionar adecuadamente los contenidos históricos (historia de las gentes e historia común), evitando su uso indebido o su manipulación: Tampoco es suficiente ampliar el horizonte de la historia investigada y, como consecuencia, enseñada a ámbitos más explicativos que consideren la amplitud de fenómenos que trascienden las fronteras nacionales. Es imprescindible orientar su didáctica a su valor más interesante como materia educativa e instructiva. Puede afirmarse que, desde las concepciones didácticas actuales, la historia entendida como materia escolar no debe concebirse como un cuerpo de conocimientos acabados, sino como una aproximación a un conocimiento en construcción, como lo es cualquier conocimiento científico. Dicho acercamiento deberá realizarse a través de caminos que incorporen la indagación, la aproximación al método histórico y la concepción de la historia como una ciencia social y no simplemente como un saber erudito o simplemente curioso. Por ello, es importante definir la historia para ser enseñada como un cuerpo de saberes que no solamente incorpora lo que ya conocemos gracias a los historiadores, sino que además nos indica el camino de cómo se construye el conocimiento y cuáles son los procesos y las preguntas que debemos formularnos para llegar a tener una idea explicativa del pasado.

Frente a los usos y abusos sociales de los relatos y epopeyas del pasado, la educación debe incorporar sin ninguna restricción lo que se considera la Historia con mayúscula, que es la que la comunidad científica determina como el conocimiento alcanzado en esta disciplina. Está plenamente demostrada la potencialidad dentro del sistema educativo de estudiar y aprender historia, en la medida que supone una reflexión sobre el conjunto de la sociedad en tiempos pasados con el objetivo de enseñar a comprender cuáles son las claves que residen detrás de los hechos, de los fenómenos históricos y de los procesos que explican lo ocurrido y sus causas. Esta es la razón fundamental de la gran capacidad formativa para los futuros ciudadanos, ya que permite conocer las bases históricas de los problemas actuales y las claves del

funcionamiento social en el pasado, por lo que se convierte en un inmejorable laboratorio de análisis social.

La historia, como ejercicio de análisis de problemas de las sociedades de otros tiempos, ayuda a comprender la complejidad de cualquier acontecimiento, de cualquier fenómeno social-político actual y de cualquier proceso histórico mediante el análisis de causas y consecuencias. Aquí radican sus mejores posibilidades educativas e instructivas, superando la ya obsoleta contraposición educación versus instrucción. Nadie se atreverá a sostener seriamente que la autonomía ética y cívica del ciudadano puede fraguarse en la ignorancia de todo aquello que es necesario saber. O *sensu contrario*: ¿cómo puede instruirse a alguien en conocimientos científicos sin tener en cuenta valores tan humanos como la curiosidad, la exactitud o el deseo de alcanzar la verdad?

En un tiempo en que el conocimiento se diluye ante la falsa contradicción instrucción-educación, la historia es cada vez más necesaria en la formación para desarrollar un criterio y una visión crítica del presente. La historia, entendida como disciplina científica, es un medio idóneo que permite estructurar todas las demás disciplinas sociales y hace posible la incorporación de muchas situaciones didácticas que posibilitan trabajar las diversas habilidades intelectuales y la potenciación del desarrollo personal. Por lo tanto, puede afirmarse que la historia es una materia que debe ocupar un lugar preeminente en el currículum educativo general.

4. La enseñanza de la Historia requiere introducirse en el método histórico.

¿Qué principios son imprescindibles para un correcto proceso de enseñanza aprendizaje de la historia en las etapas escolares? Desde mi posición en el debate didáctico, la respuesta es clara y contundente: la enseñanza de la historia debe consistir en la simulación de la actividad del historiador y el aprendizaje en la construcción de conceptos, familiarizando al alumnado a: formular hipótesis; aprender a clasificar fuentes históricas; aprender a analizar las fuentes; aprender a analizar la credibilidad de las fuentes, el aprendizaje de la causalidad y, por último, el cómo iniciarse en la explicación histórica. Dicho en palabras del gran historiador Pierre Vilar: *“enseñar a pensar históricamente”*. Si ello es así, la Historia no deberá presentarse a los escolares como una verdad acabada, o como una serie de datos y valoraciones que deben aprenderse de memoria. Es imprescindible que la Historia se trabaje en clase incorporando toda su coherencia interna y ofreciendo las claves para acercarse a su estructura como conocimiento científico del pasado. Es más interesante que los alumnos comprendan cómo podemos conseguir saber con rigor lo que pasó y cómo lo explicamos, que la propia explicación de un hecho o un periodo concreto del pasado.

Hay quien afirma que los métodos y técnicas del historiador tan sólo deben aparecer ligadas a las investigaciones científicas y no se han de utilizar en el ámbito escolar, ya que no se trata de formar investigadores sino ciudadanos cultos. Sin

embargo, cuando estas técnicas de análisis y descubrimiento se aplican a la física, química, botánica, geología, o zoología, nadie suele plantear que "no estamos formando a científicos". ¿Por qué? Hay varias razones: la primera y más importante es la concepción implícita que de la Historia contiene este planteamiento y que considera esta disciplina como un ámbito literario o meramente cultural, y no como una ciencia social. Para estas visiones no científicas de la historia, en el terreno didáctico, no interesa su proceso de elaboración, ni conocer cómo saben los arqueólogos la fecha de las cosas, ni parece necesario que los escolares sepan sobre la base de qué razonamientos hipotéticos construyen los historiadores su visión del pasado, etc. Es una visión que niega a los escolares conocer los elementos y los métodos de historiar y que responde, generalmente, a una visión que denota gran ignorancia sobre lo que es la historia o, en muchos casos, una concepción doctrinaria y dogmática de la materia. Como señala el eminente pensador y psicólogo J. Bruner en su magnífico libro *La educación puerta de la cultura*: "La historia nunca pasa sin más: la construyen los historiadores. Decir que los niños no la pueden hacer es una excusa poco convincente. He visto desarrollar la perspectiva interpretativa de la historia en el centro de Investigación en Aprendizaje y Desarrollo de Pittsburg, donde los chavales estaban aprendiendo a ser historiadores más que consumidores de historias correctas envasadas, o apoyos para versiones partidistas de pacotilla".

Un tipo de Historia que esconda cómo se adquiere el conocimiento histórico conduce a introducir simplemente un corpus de mitos más o menos históricos o erudiciones sin sentido ni utilidad para enseñar a pensar al alumnado. En física, por ejemplo, la presión sobre los fluidos no se practica simplemente para aprender a presionar un fluido, cosa que puede resultar una estupidez, sino que se trabaja en función de la observación de cómo se comportan los fluidos ante la presión ejercida en un punto; y de ahí sale el principio de Pascal. Exactamente igual ocurre en Historia: el uso de la cartografía histórica, por ejemplo, no tiene como objetivo enseñar a mirar mapas sin más; su objetivo se enmarca en el aprendizaje de conceptos tales como cambios espaciales, causas y consecuencias de los hechos, etc. No se trata de hacer cosas por practicar una manualidad o por tener distraído al alumnado en actividades. Se trata de "hacer cosas" en un contexto general de acciones fundamentadas y coherentes con relación a la materia que se aprende.

Cuando se estudian disciplinas de tipo experimental este planteamiento está muy claro. Si los métodos y técnicas de trabajo de las ciencias naturales se derivan fundamentalmente del propio método de análisis de las ciencias, debería parecer lógico que en Historia ocurriese lo mismo. Por todo ello, hay que plantear la necesidad de enseñar Historia utilizando los instrumentos del historiador; de ellos se derivarán los métodos y las técnicas de trabajo, como en la física los llamados procedimientos se derivan de la propia naturaleza de la investigación.

Como síntesis de lo expuesto en este ensayo se puede concluir: primero, que se ha de abandonar las misiones fundacionales de la historia en los aparatos escolares creados en

el siglo XIX (materia para el fomento de adhesiones patrióticas ligadas a un nacionalismo defensivo) para dar paso a una historia de las gentes, de los procesos y los fenómenos que devengan en una historia común que enseñe a entendernos en un mundo globalizado. Segundo, que debe evitarse el abuso de la historia y más todavía su manipulación deliberada para defender posiciones ideológicas o justificar proyectos políticos. Tercero, que enseñar historia equivale a enseñar a pensar, en este caso históricamente, por lo que la clase de historia debe ser un laboratorio que permita trabajos de simulación del trabajo del historiador. Finalmente, afirmar que la historia, como disciplina académica, es una de las materias educativas con mayores posibilidades para la educación y la instrucción de la juventud. Debe ser, por lo tanto, respetada y enseñada correctamente en nuestros planes de estudio y no ser diluida, como parecía tendencia en los años noventa, en una pretendida ciencia social educativa, que, como es sabido, no se corresponde con la estructura y desarrollo del conjunto de las ciencias sociales.

El Proceso de Bolonia y las nuevas competencias

The Bologna Process and the new skills

Marisa Montero Curiel

Departamento de Filología Hispánica y Lingüística General
Universidad de Extremadura

Recibido el 21 de febrero de 2010

Aprobado el 15 de marzo de 2010

Resumen: La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), más conocido como Proceso de Bolonia, constituye una magnífica oportunidad para que las universidades aborden un conjunto de reformas que les permita adaptarse a la nueva realidad social, la llamada Sociedad del Conocimiento, reformas orientadas en múltiples direcciones: en las metodologías docentes, en la estructura de las enseñanzas, en la garantía de los procesos de aprendizaje o en la calidad y, por supuesto, en potenciar la movilidad de estudiantes y profesores. En definitiva, es una transformación que afecta de lleno al concepto de la educación superior.

La competencia se presenta como un fin que el estudiante deberá lograr en su fase universitaria. En esta nueva perspectiva, el papel del estudiante se modifica y cobra un significado especial; primero, porque él mismo deberá ser el motor que genere su aprendizaje y, segundo, porque no sólo aprenderá dentro de las instituciones superiores, sino que cualquier situación y experiencia educativa podrá acercarle al conocimiento a lo largo de toda su vida.

También el profesor se ve sometido a una gran reforma: ahora no sólo tendrá que transmitir una serie de contenidos, sino que el enfoque deberá encaminar a abrir al alumno las puertas a un futuro profesional más amplio. Para ello, será fundamental una enseñanza coordinada, con mayor carga práctica y con una diversidad docente a la que quizá el sistema educativo español no siempre ha estado acostumbrado.

Palabras clave: Espacio Europeo de Educación Superior. Declaración de Bolonia. Competencias genéricas. Competencias específicas. Actividades de aprendizaje.

Abstract: The construction of the European Space for Higher Education (ESHE), commonly known as the Bologna Process, is a great opportunity for universities to address a set of reforms that will enable the adaptation of the new social reality, the so-called Knowledge Society. These reforms are oriented in multiple directions: the teaching methodology, the structure of education, the guarantee of the learning process or quality and, of course, the promotion of the mobility of teachers and students. In short, it is a transformation that affects the whole concept of higher education.

This competence is presented as a goal that the student must achieve in the college stage. In this new perspective, the student's role is modified and takes on a special meaning; firstly, because the student himself must be the engine that generates learning and, secondly, because the student will learn not only inside the higher education institutions, but in any situation and learning experience that can bring knowledge throughout life.

The teacher is also subjected to a major reform: now not only will he have to transmit a series of contents, but the approach should be guided to open the door to a wider professional future to the students. To do so, it is necessary to carry a coordinate education, with more practical hours to which the Spanish Educational System may not be accustomed.

Key words: European Higher Education Area. Bologna Declaration. Generic skills. Specific skills. Learning activities.

Introducción.

La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supone una magnífica oportunidad para que las universidades aborden un proceso de reforma que les permita adaptarse a la nueva realidad social que nos ha correspondido vivir, la denominada Sociedad del Conocimiento o Sociedad del Saber, sintagma que traduce el inglés *knowledge society* para referirse a la sociedad actual, producto de las enormes transformaciones que se están produciendo en el mundo moderno. Según Drucker (1994), se trata de una sociedad caracterizada por una estructura económica y social, en la que el conocimiento ha substituido al trabajo, a las materias primas y al capital como fuente más importante de la productividad, crecimiento y desigualdades sociales. El nuevo escenario es el resultado de cambios cuyo origen está en el desarrollo científico y tecnológico, pero también en una nueva actividad económica que afecta a muchos otros ámbitos de la sociedad, ofreciendo así grandes oportunidades a esferas sociales bien distintas.

La Unión Europea otorga un papel central a las universidades en el desarrollo de la sociedad del conocimiento y, al mismo tiempo, contempla la necesidad de que éstas promuevan numerosos cambios en múltiples direcciones, cambios profundos que afectan a las metodologías docentes, a la estructura de las enseñanzas, a la garantía de los procesos de aprendizaje, a la movilidad de los estudiantes, a la coordinación del profesorado... En definitiva, es una transformación que afecta de lleno a la concepción de la educación superior y es tan profunda que genera en algunos profesores y responsables universitarios un vértigo que mueve incluso al temor a la reforma.

1. Fundamentos del Espacio Europeo de Educación Superior.

La universidad europea está inmersa en estos momentos en una profunda revisión y renovación de sus raíces, impulsada definitivamente el 19 de junio de 1999 con la firma de la Declaración de Bolonia, aunque iniciada en 1997 con el Convenio de Lisboa y corroborada en 1998 con la Declaración de la Sorbona, acuerdos en los que ya se puso de manifiesto la voluntad decidida de potenciar una Europa del conocimiento, según las tendencias predominantes en los países más avanzados socialmente, en los que la calidad de la educación superior aparece como factor decisivo en el incremento de la calidad de vida de los ciudadanos.

Los nuevos principios proponen unos cambios profundos que intentan conseguir un espacio común y homogéneo de educación superior en Europa, del que formarán parte casi cincuenta países (no solo son los países comunitarios, sino que la

reforma alcanza a muchos más países europeos), que pretenden que la universidad del siglo XXI responda, de una manera eficaz, a las necesidades generadas por una sociedad postindustrial, globalizada y basada en las nuevas tecnologías de la información.

En la Declaración de Bolonia (1999) los ministros europeos de educación instan a los estados miembros de la Unión Europea a desarrollar e implantar en sus países un sistema de titulaciones basado en dos niveles, el grado y el postgrado, que sea a la vez comprensible y comparable entre todos los países acogidos al proceso, de modo que se promuevan la movilidad, las oportunidades de trabajo y la competitividad internacional de los sistemas educativos superiores europeos mediante, entre otros mecanismos, la introducción de un suplemento europeo al título y un sistema común de créditos. En la Declaración de Bolonia, en sintonía con la tendencia a la globalización de la sociedad, se pone de manifiesto también la necesidad de fomentar la cooperación entre universidades y la flexibilidad de los sistemas educativos, teniendo siempre como telón de fondo los procesos de garantía de calidad.

La Declaración de Bolonia, que ha dado el *nombre de batalla* al Espacio Europeo de Educación Superior, expone seis acuerdos básicos:

1. Adopción de un sistema de titulaciones fácilmente reconocibles y comparables.
2. Adopción de un sistema de titulaciones basado esencialmente en dos ciclos: grado y postgrado.
3. Establecimiento de un sistema común de créditos.
4. Promoción de la movilidad.
5. Promoción de la cooperación europea en el control de calidad.
6. Promoción de las dimensiones europeas en la enseñanza superior.

Posteriormente, en el Comunicado de Praga (2001) se introducen algunas adiciones, sobre todo en lo concerniente al modo de aprendizaje, aunque es en la Conferencia de Berlín del año 2003 donde se adopta la definición de aprendizaje a lo largo de toda la vida (el *lifelong learning*), como:

El proceso de aprendizaje continuo que permite a todos los individuos, desde la infancia a la ancianidad, adquirir y actualizar conocimientos, destrezas y competencias en diferentes periodos de su vida y en variedad de contextos de aprendizaje, tanto formal como no formal; por lo tanto, maximizando su desarrollo personal, oportunidades de empleo y fomentando su participación activa en una sociedad democrática (Declaración de Berlín, 2003).

Ese “aprendizaje vitalicio” constituye un elemento esencial para alcanzar una mayor competitividad europea, mejorar el rendimiento profesional, adaptarse a los cambios sociales que se vayan produciendo e ir conociéndolos para superar paulatinamente la calidad de vida. Desde ese punto de partida, los ministros europeos

de Educación determinaron tres nuevas líneas de actuación en la reunión de mayo de 2001 en Praga:

1. Aprendizaje permanente.
2. Lograr que las instituciones y estudiantes de enseñanza superior sean sujetos activos.
3. Promover la atracción del Espacio Europeo de Enseñanza Superior.

En la cumbre de Jefes de Estado celebrada en Barcelona en marzo del año 2002 domina la intención de sentar las bases necesarias para garantizar la movilidad para todos aquellos que participen en los ámbitos de la educación, la investigación y la innovación.

Tras las sucesivas reuniones y acuerdos llevados a cabo durante la gestación de la nueva universidad europea, puede decirse que son tres los principios básicos que deben dominar en el nuevo modelo universitario, aparte de una gran flexibilidad por parte de todos los colectivos implicados que facilite el cambio:

- Lograr una progresiva homogeneización de los estudios superiores.
- Conseguir unas titulaciones plenamente homologables en el ámbito europeo.
- Potenciar una amplia movilidad académica.

La fecha tope de adaptación al EEES, el curso académico 2010-11, funciona como la espada de Damocles que ha llevado en los últimos tiempos a un gran movimiento en la política universitaria de todos los países acogidos al cambio, tanto por parte de la propia universidad, como por parte de los ministerios que en cada país coordinan el proceso.

En España ha costado avanzar en la definición de un modelo adecuado a la hora de interpretar la Declaración de Bolonia, lo que ha llevado aparejados cambios significativos, incluso en el campo legislativo. Así, en España desaparece el catálogo cerrado de titulaciones oficiales, las carreras ya no se ceñirán a modelos únicos, sino que ahora las universidades son las que proponen planes de estudio que se adapten mejor a las necesidades de formación y empleabilidad de los nuevos graduados. Ahora son las diferentes Comunidades Autónomas las que darán las autorizaciones correspondientes para poner en marcha la impartición de nuevos grados en las universidades bajo su tutela. Este nuevo ordenamiento de la formación superior supone un giro radical respecto al modelo tradicional que durante siglos ha regulado los estudios oficiales en nuestro país, al tiempo que debe constituir un marco de extraordinaria flexibilidad y, por tanto, de oportunidades, al que deberemos sacar el máximo provecho en el diseño de la nueva oferta formativa, atendiendo a la actual perspectiva social.

2. El Espacio Europeo de Educación Superior en la Universidad de Extremadura.

En este marco europeo, la Universidad de Extremadura viene preparándose desde hace tiempo para abordar este reto social de adaptación de sus titulaciones, aunque ciertamente la vorágine y la espiral de trabajo han venido, como en la mayoría de universidades, en el último lustro. En enero de 2004 se creó el Vicerrectorado de Docencia e Integración Europea, desde el que se promocionaron y lideraron diversos programas de adecuación de la UEx al nuevo marco metodológico del EEES. Con este fin se creó en julio de 2004 la Oficina de Convergencia Europea para ayudar a adaptar la UEx a este proceso. Bien es cierto que la Universidad Extremeña, como otras universidades españolas, ha tenido contratiempos, debido a la sucesión de leyes desarrolladas e impuestas por el propio Ministerio, a sus continuas modificaciones, a veces, radicales entre unas y otras, así como también a dictámenes de la propia Junta de Extremadura, relativos sobre todo al número mínimo de alumnos exigidos por titulación.

En junio de 2007 se creó el Vicerrectorado de Planificación Académica, con el propósito de abordar el que ya era inminente proceso de transformación de todas las titulaciones, así como de impulsar el establecimiento de sistemas de garantía de calidad. El trabajo continuo y tenaz de toda la comunidad universitaria logró implantar en el curso 2009-2010 un total de 47 nuevos grados, con lo cual el proceso de cambio y adaptación a las directrices de Bolonia inició hace unos meses el paso definitivo.

Actualmente la UEx trata de propiciar una reflexión interna en la comunidad universitaria que permita corregir algunos desajustes de la actual oferta formativa y que posibilite aprovechar al máximo la flexibilidad del nuevo marco legal para mejorarla. Para el curso académico 2010-2011 serán nuevos grados los que, tras la aprobación de la ANECA, se pongan en marcha, para así ir completando el catálogo de nuevas titulaciones que ofrece a la sociedad la universidad extremeña.

3. Dificultades y retos ante el nuevo modelo universitario.

El cambio que plantea el recién estrenado modelo tiene aparejadas serias dificultades, cuya superación constituirá el triunfo del proceso; esas dificultades giran en torno a varios puntos:

- Cambio estructural.
- Cambio metodológico → cambio de mentalidad.
- Sistema basado en la docencia → sistema basado en el aprendizaje.
- Comprensión y valoración del significado del crédito ECTS.

La organización de los estudios en dos fases, el Grado y el Postgrado (en el sistema español cuatro años y uno o dos, respectivamente), supone un cambio estructural que logrará unificar la diversidad existente hasta ahora entre los países europeos; sin embargo, es posible que el cambio de las estructuras no sea el punto débil del proceso, ya que la universidad ha padecido y se ha adaptado progresivamente a numerosos planes de estudio y ha logrado superar unos y otros. Sí parece más difícil conseguir transitar de un sistema basado en la docencia del profesor a otro basado en el aprendizaje del estudiante, que es lo que entraña la aplicación del sistema europeo de transferencia de créditos (ECTS), ya que esto sí exige cambiar la mentalidad y la forma de trabajar de profesores, estudiantes y gestores; lo espinoso no es tanto el cambio estructural, sino que además impulsa toda una alteración en las metodologías docentes, que centran el objetivo en el proceso de aprendizaje del estudiante, en un contexto que deberá extenderse, a partir de ahora, a lo largo de toda su vida.

No siempre va a resultar fácil en una clase pasar de hablar a escuchar, a moderar, a evaluar de otra manera, a fijarnos en lo que queremos conseguir y para qué queremos conseguirlo, a seleccionar los contenidos que queremos transmitir con el objetivo de lograr unas competencias. El enfoque ha de ser diferente. Este sistema requiere mayor programación desde el principio, mayor organización, mayor detenimiento en la programación y en este punto a veces pueden surgir problemas, ya que no es posible dejar nada a la improvisación y, en ocasiones, la mentalidad latina abusa de ella.

Por otro lado, el crédito europeo que se impone como novedad no es ya una medida de duración temporal de las clases impartidas por el profesor, sino una unidad de valoración del trabajo total del estudiante (que oscilará entre 25 y 30 horas por crédito europeo), en el que deben integrarse tanto las enseñanzas teóricas y las prácticas como otras actividades académicas dirigidas, junto con el trabajo individual que el estudiante realizará para alcanzar las competencias de su grado, y todo ello deberá quedar recogido en la programación de cada una de las materias del plan de estudios. Comprender y saber valorar de manera eficaz en ECTS será uno de los grandes escollos que docentes y alumnos tendremos que salvar.

En definitiva, estamos ante un cambio radical, en cuanto supone no sólo modificar por completo la estructura universitaria sino, y sobre todo, porque implica la necesidad de un nuevo concepto del binomio enseñanza-aprendizaje. Bien es cierto que en cada época, en cada sociedad y en cada contexto se han dado respuestas diferentes al modo de enseñar, como considera José Tomás Raga (2003) al identificar tres modelos históricos de universidad:

- a. Un primer *modelo*, denominado *napoleónico* que postula una universidad comprometida casi exclusivamente con la docencia, cuya máxima pretensión es la transmisión del conocimiento científico.
- b. Un segundo *modelo*, preconizado por *Humboldt* en Alemania, que sitúa el quehacer de la universidad en la creación científica que surge de la investigación.
- c. Un tercer *modelo*, que él denomina *la universidad formativa*, que pone su acento en la formación de profesionales portadores de una formación y un estilo universitario peculiares, que sería el modelo creado por John Henry Newman en Irlanda a mediados del siglo XIX.

No puede afirmarse que un modelo sea mejor que otro, pero sí que responden a distintas etapas históricas y a diferentes necesidades sociales. Hoy día la sociedad que nos ha correspondido vivir requiere de los tres modelos, de una vida en común en la que se den “todos los ingredientes, la docencia, la investigación y la formación” (RAGA, 2003), por ello quizá lo mejor será lograr un modelo “eclectico” que desemboque en un patrón universitario diferente pero que sepa asumir las nuevas funciones que la sociedad actual asigna a la Universidad. En esa misma línea, afirma Quintanilla (1996) que la universidad del futuro debe ser:

La Universidad de masas, con mayor exigencia de calidad, flexible en sus estructuras y versátil en sus ofertas de enseñanzas, con diversificación territorial, en un contexto de mayor presión competitiva, con mayores niveles de tensión entre la enseñanza y la investigación y un mayor presupuesto por su mayor peso en la economía del país.

4. El nuevo modelo universitario y el concepto de *competencia*.

El proceso de Bolonia lleva aparejadas, como se ha indicado, numerosas innovaciones y, con ellas, una novedosa terminología a la que todos debemos ir acostumbrándonos: *EEEES, grado, máster, postgrado, módulo, materia, ECTS, ingresados, egresados...* sin embargo, quizá una de las reformas más importantes y de los términos más debatidos es, precisamente, el concepto de *competencia*.

Desde que la comunidad universitaria comenzó a familiarizarse con el proceso y se vio obligada a diseñar los grados, ha tenido que trabajar continuamente con las competencias generales, transversales, específicas, el saber hacer, el saber (ser), etc., etc., pero, en realidad, ¿a qué nos referimos al hablar de *competencias* en el reciente sistema universitario?

Parece ser que fue Noam Chomsky quien introdujo en el año 1965 el concepto de “competencia” aplicado al ámbito de la lingüística, en su obra *Aspects of the Theory of Syntax*; el término ha sido después retomado por otras disciplinas, especialmente por el mundo de la educación y la pedagogía y, a partir de los cambios impuestos por el EEES, también es moneda de uso corriente en el ámbito universitario.

La consulta de numerosas publicaciones, artículos, libros, páginas de diferentes universidades españolas y extranjeras, foros de enseñanza, trabajos de psicólogos, pedagogos o sociólogos hace ver que el concepto de competencia es tremendamente diferente y disperso, no existe un acuerdo unánime y claro que proporcione una definición universalmente válida de lo que se entiende hoy día por *competencia*.

En el caso del español, quizá la falta de acuerdo o la imprecisión también venga dada por tratarse de un anglicismo literalmente traducido (*competence = competencia*), ya que si nos dejamos llevar por las definiciones académicas (*DRAE*, 22ª edic.) para la voz competencia nos damos cuenta de que no es exactamente la noción de la palabra inglesa:

competencia¹.

(Del lat. *competentia*; cf. *competir*).

1. f. Disputa o contienda entre dos o más personas sobre algo.
2. f. Oposición o rivalidad entre dos o más que aspiran a obtener la misma cosa.
3. f. Situación de empresas que rivalizan en un mercado ofreciendo o demandando un mismo producto o servicio.
4. f. Persona o grupo rival. *Se ha pasado a LA competencia.*

competencia².

(Del lat. *competentia*; cf. *competente*).

1. f. incumbencia. (Obligación y cargo de hacer algo).
2. f. Pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado.
3. f. Atribución legítima a un juez u otra autoridad para el conocimiento o resolución de un asunto.

En un principio, los objetivos de Bolonia encaminan hacia el significado aportado por *competencia*², sobre todo en esa segunda acepción de “Pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado”. En ese sentido, el nuevo sistema pretende formar a personas “competentes”, que sean capaces, no sólo de acumular conocimientos, sino, y sobre todo, de saber transmitir esos conocimientos y especialmente de aplicarlos con una finalidad laboral concreta. Sin embargo, podemos ir aún más allá en este primer acercamiento al concepto de “competencia” y tomar también una de las cuatro acepciones de la entrada *competencia*¹, la “Situación de empresas que rivalizan en un mercado ofreciendo o demandando un mismo producto o servicio”. Parece que los futuros estudiantes necesitan tener “Pericia, aptitud, idoneidad

para hacer algo o intervenir en un asunto determinado”, a la vez que estar preparados y capacitados para “rivalizar en un mercado ofreciendo el mejor producto posible”. Tal vez si nos valemos del *Diccionario Académico* seamos capaces de comprender mejor el significado de ese reciente vocablo, que, por otro lado, fue definido en el *Proyecto Tuning*⁴, en 2003, como la “combinación dinámica de atributos, en relación a conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final del proceso educativo”.

Sea cual sea la definición final de competencia, lo que sí es cierto es que el diseño curricular se basa en el desarrollo de competencias que intentan dar respuesta a las exigencias que plantea la nueva sociedad.

En numerosas ocasiones se entremezcla el concepto de *competencia* con el de *objetivo* (de hecho algunos lo han denominado *objetivo competencial*); las competencias describen los resultados del aprendizaje, es realmente lo que un estudiante sabe y puede demostrar que sabe una vez completado su proceso de aprendizaje. Es decir, el estudiante ahora, en este nuevo contexto académico que le ha tocado vivir, no solo va a tener que *digerir* unos contenidos o, en el mejor de los casos, de *dominar* unos contenidos, sino que esos contenidos los tendrá que ir conociendo mediante unas actividades concretas que enfoquen siempre su aprendizaje hacia un objetivo determinado, a adquirir y desarrollar una serie de competencias concretas, bien definidas y precisas.

4.1. Clasificación de las competencias.

La comunidad universitaria, inmersa de lleno en los últimos tiempos en el proceso de cambio y encargada de diseñar los nuevos títulos, ha tenido que manejar con soltura la clasificación de las competencias, su diversidad, su terminología, con el fin de elaborar coherentemente y de acuerdo a los principios europeos los planes de estudio. Así, las competencias se estructuran en torno a dos grandes grupos:

- a) Competencias genéricas o transversales: Se trata de competencias que de una u otra forma son necesarias y comunes a todos los grados, es decir, deberán desarrollarse potencialmente en todos los estudios, con el fin de dar el máximo de garantías de formación al egresado, bien para continuar su carrera universitaria o bien para incorporarse al mundo laboral. Se definen como habilidades necesarias para ejercer cualquier profesión de un modo eficaz y

⁴ El proyecto Tuning responde a un ensayo piloto que intenta sintonizar las estructuras educativas europeas y apoya la realización de todos los objetivos fijados en Bolonia. Parte de experiencias de cooperación anteriores, especialmente de los proyectos Sócrates-Erasmus y de todos los cursos piloto puestos en marcha para acercarse a la metodología ECTS. Nunca ha pretendido igualar estudios, sino que siempre ha tenido en cuenta la diversidad de la educación europea, solo ha pretendido fijar puntos de referencia, de convergencia y de mutua comprensión.

productivo. Se han dividido en tres grandes bloques: instrumentales⁵, sistémicas⁶ y personales o interpersonales⁷, terminología propuesta por el proyecto Tuning.

b) Competencias específicas: Son diferentes entre todas las titulaciones; hacen referencia al corpus de conocimientos de diversos tipos que configuran la especificidad temática de cada grado. Se trata, por tanto, de competencias que caracterizan a una profesión, son las que en último término llevan a la formación concreta para la que habilita cada grado y, con ello, son las que se exigirán para el desempeño específico de cada profesión.

También según el proyecto Tuning fueron divididas en tres grandes bloques: disciplinares (saber)⁸, procedimentales o instrumentales (saber hacer)⁹ y actitudinales (ser)¹⁰. Los dos primeros tipos están íntimamente vinculadas a lo específico de cada grado; las competencias actitudinales se relacionan más, en cierto modo, con las sistémicas y con las personales.

Los egresados en los nuevos estudios deberán ser capaces de enfrentarse a los retos de la sociedad que les ha tocado vivir gracias al dominio de todas y cada una de las

⁵ Algunas de las competencias instrumentales son: *Aplicación de los conocimientos a sus tareas profesionales, defendiendo argumentos y resolviendo problemas; Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica; Conocimientos de una segunda lengua; Capacidad de análisis y de síntesis; Planificación y gestión del tiempo; Dominio de las TIC.*

⁶ Algunas de las competencias sistémicas son: *Habilidad para buscar y seleccionar adecuadamente en las fuentes de documentación, tanto por medio de los recursos bibliográficos en soporte tradicional (libros, revistas, etc.), como a través del material en Red (Internet, revistas digitales, Webs, etc.); Capacidad para aprender autónoma y suficientemente, con el objeto de abordar estudios superiores y seguir formándose a lo largo de toda la vida laboral (formación continua); Capacidad de reflexionar de manera crítica y personal, incluyendo toma de decisiones que coadyuven a la resolución de problemas, etc.*

⁷ Entre las competencias personales pueden citarse: *Capacidad de trabajar en equipo, ya sea disciplinar o interdisciplinariamente; Desarrollo de la Capacidad de liderazgo; Apreciación de la diversidad y de la multiculturalidad; Habilidad para trabajar de forma autónoma; Compromiso ético con la diversidad lingüística y cultural, entre otras.*

⁸ Ejemplo de algunas competencias disciplinares (ser) para el Grado en Filología Hispánica son: *Conocimientos generales básicos sobre la Filología, sus métodos y principios; Conocimientos básicos sobre la gramática, lingüística y literatura de la Lengua Española; Conocimientos básicos aplicados a las distintas profesiones relacionadas con la Filología Hispánica; Conocimiento instrumental avanzado de una lengua distinta de la propia; Conocimiento de las relaciones entre lengua, cultura e ideología; Adquisición, dominio y comprensión de los conocimientos propios de la Filología Hispánica y aplicación de los mismos a sus tareas profesionales, defendiendo argumentos y resolviendo problemas; Fluidez gramatical y comprensión que permitan la lectura y análisis de textos clásicos hispánicos.*

⁹ Para el Grado en Filología Hispánica algunas de las competencias Procedimentales o instrumentales (saber hacer) con las que se ha trabajado en la elaboración del grado son: *Capacidad de elaboración de métodos de enseñanza de lenguas para estudiantes extranjeros; Capacidad para analizar textos y discursos literarios y no literarios utilizando apropiadamente las técnicas de análisis; Capacidad para analizar textos literarios en perspectiva comparada; Capacidad para realizar análisis y comentarios lingüísticos sincrónicos y en perspectiva histórico-comparativa; Capacidad para elaborar reseñas críticas; Capacidad para la gestión y control de calidad editorial.*

¹⁰ Entre las competencias actitudinales (saber ser) que se incluyen en el grado de Filología Hispánica de la UEx están: *Capacidad de autocomplacerse con la adquisición de conocimientos, el trabajo bien hecho y el esfuerzo recompensado; Capacidad de desarrollar el espíritu de trabajo y el debate en equipo; Capacidad de captación y empleo de los recursos verbales en el proceso comunicativo; Capacidad de reflexión y apreciación de los rasgos caracterizadores de la producción literaria en general, con un mayor dominio de la perspectiva histórica, entre otras.*

competencias asociadas a su grado. Las competencias no serán infinitas, pero sí claras, concisas y, sobre todo, deberán cumplirse.

4.2. Adquisición de competencias.

La adquisición de las competencias es el punto de más importancia en el proceso de convergencia europea, ya que si bien no todos los países están igualados por el número de años o de semestres que duran sus estudios, sí están todos equiparados en la definición de las competencias asociadas a cada titulación.

Para adquirir unas competencias determinadas hay que conocer qué contenidos concretos se deben transmitir a los que puedan ir asociadas y además habrá que tener claro que esas competencias solo se podrán lograr mediante la realización de una serie de actividades de aprendizaje. Es decir, se establece un triple vínculo entre contenidos, actividades y competencias:

CONTENIDOS + ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE = COMPETENCIAS

En este sentido, podemos afirmar que un grado cumplirá con la consecución de sus objetivos, cumplirá su finalidad, siempre y cuando las competencias que tiene encomendadas se verifiquen.

Para que las competencias sean una realidad es necesario un cambio de perspectiva y, sobre todo, una metodología docente que innove con respecto al sistema educativo anterior. Esa renovación puede ser efectiva si las acciones expresadas por los verbos que hasta el momento han caracterizado el sistema educativo se amplían con nuevos verbos llenos de contenidos semánticamente más variados:

Sistema actual o “tradicional”	Sistema “bolonia”
<i>Saber, conocer, dominar, comprender, aprender, empollar, memorizar</i>	<i>Saber, conocer, dominar, comprender, aprender, empollar, memorizar</i> + <i>analizar, aplicar, evaluar, catalogar, comunicar, crear, desarrollar, diagnosticar, diferenciar, dirigir, diseñar, elaborar, hacer, gestionar, ejercitar, formular, integrar, interpretar, mostrar, investigar, planificar, razonar, resolver, respetar</i>

Muchos de estos verbos han venido incluidos como orientación en los libros blancos y han servido como base en el diseño de los grados universitarios, como ha podido verse en algunas de las competencias reseñadas en las notas de las páginas precedentes. Sin embargo, en la labor de los docentes y de la comunidad universitaria en general está el hecho de considerar esas competencias como un referente, para a partir de ahí poder innovar según el devenir y el desarrollo posterior de cada titulación y fijar así nuevas competencias. Eso sí, ahora todo debe tener una utilidad, toda materia deberá cumplir unas competencias determinadas en la formación final del alumno. La coordinación del profesorado se impone como un punto fuerte del sistema.

Es evidente que la tarea de la adquisición de competencias será del alumno, pero siempre deberá ser el profesor el que las sepa potenciar y el que ayude a adquirirlas y mecanizarlas, para ello deberá desarrollar perspectivas de enseñanza diversas, deberá ser un guía, un orientador que trabaje con nuevas y variadas actividades: desde trabajos, pruebas escritas, exposiciones orales, prácticas individuales, trabajo en equipo, resolución de casos...



La variedad metodológica conlleva mucha tarea personal dirigida, trabajos en grupo, debates en clase y, con ello, se hace precisa una evaluación continua que garantice una formación progresiva e ininterrumpida. Esto supone trabajo constante para el alumno, no cabe duda, pero también para el profesor, que se ve obligado continuamente a dirigir, evaluar, orientar y, en definitiva, a formar. Es un cambio radical para todo el colectivo.

4.3. Evaluación de competencias.

Quizá otro de los escollos de este sistema pueda estar, precisamente, en la evaluación de las competencias (entendidas éstas como resultados del aprendizaje). Parece necesario dotar al profesor de métodos y de herramientas que le permitan la evaluación de las competencias de las que se responsabilice total o parcialmente, de nuevo la coordinación estrecha entre los responsables de las mismas es fundamental para obtener resultados positivos.

Así, aparte de evaluarse las competencias específicas en las distintas asignaturas, es básica la figura del coordinador de la titulación para supervisar la consecución de las competencias genéricas que no se identifican con ninguna asignatura concreta, sino que se reparte entre varias de ellas gracias al carácter transversal de la titulación.

Desde luego la evaluación de las competencias –así como la enseñanza de las mismas- dependerá mucho del número de alumnos por clase: está claro que no se podrá trabajar igual con un grupo de diez alumnos que con grupos amplios, ni el profesor podrá enfocar las actividades de igual modo en todos los grados con la diversidad de contenidos o de alumnos que tienen unos estudios u otros.

Conclusión.

Parece evidente que lo más importante en la puesta en marcha del Proceso de Bolonia es cambiar la perspectiva de aprendizaje.

En cuanto a la actitud de los alumnos tendrá que ser diferente. A una conducta que en muchos casos era de recepción pasiva, ahora se exige mayor responsabilidad, un trabajo continuo desde el primer día del semestre al último, una tarea coordinada entre todas las asignaturas, con otros colegas, trabajos en grupo, lecturas en solitario para poder participar en las clases, en los seminarios, etc. En esta nueva perspectiva, el papel del estudiante se modifica y cobra un significado especial: primero, porque él mismo deberá ser el motor que genere su aprendizaje y, segundo, porque no sólo aprenderá dentro de las instituciones superiores sino que cualquier situación y experiencia educativa podrá acercarle a la sociedad del conocimiento. La adquisición de competencias y aptitudes a lo largo de la vida no sólo será importante para su realización personal, sino que lo será para el futuro de una sociedad basada en el conocimiento.

Los cambios más importantes el alumnado giran en torno a los siguientes factores:

- Mayor responsabilidad.
- Trabajo continuo.
- Trabajo coordinado.
- Trabajo en grupo.
- Distribución del tiempo.
- Formación universitaria y realización personal.
- Utilización de recursos y herramientas.

Pero también para los profesores los cambios son importantes, tal vez más que para los alumnos. Ahora el profesor no sólo tendrá que transmitir contenidos, sino intentar que los alumnos asimilen esos contenidos con una finalidad de futuro, con un objetivo que les ayude a incorporarse a un mundo laboral que justifique con todas las garantías la utilidad de esos saberes. Este cambio de punto de vista va a suponer también una selección diferente de las materias, serán importantes aquellas que lleven a

la consecución de una competencia. Además, el profesor deberá preocuparse por tener una mayor coordinación con los colegas, con los que imparte otras asignaturas.

En este contexto, el profesor deberá, entre otras cosas:

- Seleccionar contenidos en función de las competencias.
- Estructurar bien la materia.
- Coordinarse con los demás compañeros.
- Orientar al estudiante hacia un futuro profesional.
- Facilitar recursos y herramientas.

La Universidad debe tener un papel relevante en la sociedad, pues no se entiende una institución universitaria ajena a las demandas sociales, esto es, no se justifica una universidad inútil o disfuncional. Por eso, ante una sociedad como la actual, también necesitamos renovar los cimientos de la universidad que, en el caso de la Universidad de Extremadura, ha comenzado su andadura hacia el Espacio Europeo en el curso 2009-2010.

Bibliografía.

Druker, Peter F. “The Age of Social Transformation”, en *The Atlantic Monthly*, Volume 273, 11, Boston, 1994, http://www.providersedge.com/docs/leadership_articles/Age_of_Social_Transformation.pdf [03/04/2010].

Escorcia Caballero, R. Enrique; Gutiérrez Moreno, Alex; Henríquez Algarin, Hermes de Jesús. “La educación superior frente a las tendencias sociales del contexto”, en *Educación y educadores*, vol. 10, nº 1, 2007, págs. 63-77, <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2360435> [05/04/2010].

Quintanilla, M. A. “Nuevas ideas para la Universidad”, en *La Universidad del siglo XXI y su impacto social*, J. Allen y G. Morales (Eds.), Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 1996.

Raga Gil, José Tomás. “La función docente y las nuevas tecnologías de la universidad española”, en *III Congreso Aplicación de las Nuevas Tecnologías en la Docencia Presencial y e-learning*, http://www.uch.ceu.es/principal/ntic5/web/conferencias/confe3/conferencias/raga/COM_RAGA.pdf [03/04/2010].

Real Academia Española, *Diccionario de la Real Academia Española*, <http://buscon.rae.es/draeI/> [01/04/2010].

Rodríguez Uría, M.V., y otros. “La acción tutorial en la Universidad en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior”, en <http://www.uv.es/asepuma/XV/comunica/606.pdf> [02/04/2010].

Ruiz Otero, Silvia. “En torno al concepto chomskiano de competencia lingüística”, en *AlterTexto* nº 4, volumen 2, 2004, <http://www.uia.mx/campus/publicaciones/altertexto/pdf/3ruiz.pdf>. [05/04/2010].

Marina, Tomás; Feixas, Mònica; Marquès, Pere. “La Universidad ante los retos que plantea la sociedad de la información. El papel de las TIC”, en <http://tecnologiaedu.us.es/edutec/paginas/117.html> [02/04/2010].

OTRAS PÁGINAS DE INTERÉS:

Declaración de Bolonia (1999):

<http://www.unex.es/unex/oficinas/oce/archivos/ficheros/documentos/ministros/bolonia99.pdf> [28/03/2010].

Declaración de Praga (2001):

<http://www.unex.es/unex/oficinas/oce/archivos/ficheros/documentos/ministros/praga01.pdf> [28/03/2010].

Declaración de Berlín (2003):

<http://www.unex.es/unex/oficinas/oce/archivos/ficheros/documentos/ministros/berlin03.pdf> [28/03/2010].

Proyecto Tuning (2003):

<http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=content&task=view&id=173> [28/03/2010].

La situación de la Educación en Iberoamérica

The situation of education in Iberoamerica

Marcelo Bernal

Universidad Católica de Córdoba, Argentina

Recibido el 6 de febrero de 2010

Aprobado el 25 de abril de 2010

Resumen: El presente trabajo plantea un diagnóstico crítico y situado acerca del estado de los sistemas y de las políticas educativas en los países de América Latina en el contexto de la celebración de sus Bicentenarios, como así también se analizan los consensos internacionales alcanzados en la materia, los procesos de reformas actualmente puestos en marcha y la agenda de temas de interés prioritario para que la región avance de manera decidida en el desarrollo humano de sus habitantes y pueda alcanzar una inserción digna y veloz en la sociedad de la información y del conocimiento.

Palabras claves: Educación. Reformas educativas. Crisis del sector educativo. Países de Iberoamérica.

Summary: This paper poses a critical and located diagnosis on the state of systems and educational policies in the countries of Latin America in the context of the celebration of its Bicentennial. It also analyzes the international consensus on the subject, reforms currently launched and the agenda of issues of priority concern for the region to move decisively in the human development of its people so that it can have a dignified and swift integration into the information and knowledge society.

Key Words: Education. Educational reforms. Crisis in the education sector. Latin American countries.

Introducción.

El tema que me toca abordar para este *Congreso Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales* tiene el amplio y abarcativo título de *La Situación de la Educación en Iberoamérica.*, análisis en el que se abarcará el sector educativo de los diecinueve países que componen Latinoamérica, dejando para los especialistas locales los casos de España y Portugal (*de ahora en más, y con esta aclaración, se mencionarán de manera indiferenciada los términos Latinoamérica e Iberoamérica en el resto del trabajo*).

Su desarrollo me llevará a englobar en un análisis general, e inevitablemente parcial e incompleto, la heterogénea realidad de países que comparten el espacio Iberoamericano de Naciones pero que se diferencian, entre otros factores: a) por su disímil extensión geográfica y densidad poblacional, b) por sus diferentes trayectorias en cuanto a la consolidación de su modelo de Estado de Bienestar y el lugar que en ese derrotero histórico han tenido las políticas educativas, c) por el mayor o menor énfasis con que se llevaron adelante procesos de reformas del sector educativo en la década pasada alentados por los organismos multilaterales de crédito (Fondo Monetario Internacional, Banco Mundial, BID, etc), y d) por los términos de la convivencia entre un sector público como garante de una educación universal y un sector privado que compete en la oferta de servicios educativos de calidad destinados prioritariamente para los sectores sociales económicamente más acomodados.

El contexto general tiene datos e indicadores relativamente comunes en la región y que marcan un claro retroceso con etapas históricas anteriores. Luego de un generalizado reconocimiento del acceso al sistema educativo como vector de desarrollo y como una conquista de ciudadanía especialmente para los sectores más desfavorecidos, que se da desde principios de la década del sesenta del siglo pasado; en los años noventa se perciben claros retrocesos en cuanto a la presencia del Estado como responsable financiero de la educación en todos sus niveles, fuertes procesos de descentralización impulsados más por visiones restrictivas desde lo económico que por objetivos pedagógicos, y también una tercerización de las responsabilidades en los procesos de enseñanza y aprendizaje que recayeron sobre los gobiernos subnacionales, las propias instituciones educativas del sistema, los docentes y los grupos familiares de los alumnos.

Con motivos fundados se asevera que la década de los noventa ha sido para América Latina una década perdida en términos sociales. Desde entonces, la región se ha convertido en la geografía más inequitativa del planeta, es decir, el lugar donde de manera más injusta e irracional se distribuye la riqueza extrema y la pobreza endémica y estructural en términos intergeneracionales.

De este cuadro de situación también se entiende por qué el sistema educativo (sobre todo en los niveles básico e intermedio) ha dejado de ser solamente un espacio de enseñanza para pasar a ser un espacio de contención social frente al avance de flagelos como la violencia, las adicciones, el delito o la desnutrición.

Por ello se explica, desde este estado de situación complejo y en el contexto de la celebración de los Bicentenarios de la independencia política de los países latinoamericanos, por qué la mayoría de ellos se encuentran en avanzados debates acerca de reformas integrales, profundas y duraderas de sus sectores educativos que reencaucen a la región en la senda del desarrollo genuino y de una tardía pero estable inserción en la sociedad de la información y del conocimiento.

1. Los debates llevados a cabo hasta el presente.

La mayoría de los países Iberoamericanos comienzan a dictar leyes de bases de la educación pública en la segunda mitad del siglo XIX, en consonancia con sus primeras Constituciones y con el diseño de políticas de Estado pensadas para perdurar en el tiempo, para integrar a los colectivos criollos con las comunidades originales, como así también para recibir las oleadas de inmigrantes que llegaron al continente entre 1890 y 1930 (es el caso de Argentina, México, Uruguay y Chile).

Ya bien entrado el siglo XX algunos países logran un despegue económico, institucional y político diferenciado y se comienzan a sentar en ellos los pilares de un *Estado de bienestar* que tendría un desarrollo importante en Argentina, México, Colombia y Venezuela, y que traería los beneficios del acceso a la educación y a la movilidad social ascendente a millones de ciudadanos históricamente postergados. Este *Estado de bienestar* será un proyecto tardío para Brasil y una promesa inconclusa para numerosos países de la región.

Este desarrollo desigual y diferenciado lograría insertar en las cátedras universitarias y en la opinión pública algunos profundos debates acerca de los modelos de desarrollo.

Una primera visión señalaba que nuestras sociedades estaban cruzadas por un dualismo estructural (GERMANI, MEDINA et al., 1968) en donde coexistían formas de vida modernas junto con esquemas tradicionales, y que estas reflejaban dos cosmovisiones de vida en permanente tensión en donde las políticas estatales estaban destinadas a convertir en modernos los bolsones de tradición. Es un enfoque evolucionista hoy superado pero que describe de manera acertada como los países de Latinoamérica cuentan con sociedades duales que caminan hacia el progreso a diferentes velocidades.

Un segundo enfoque tendría mucha importancia hacia mediados de los años sesenta del siglo pasado denunciando la imposibilidad de que nuestras sociedades consolidaran un proceso de modernización debido a su dependencia en términos estructurales con respecto a las sociedades más desarrolladas del planeta, y que se debían encontrar marcos teóricos propios que expliquen mejor las relaciones de interdependencia y nuestro subdesarrollo. Los principales teóricos de *la teoría de la dependencia* son Theotonio Dos Santos, Enzo Faletto y Fernando Enrique Cardoso, entre otros.

Un tercer paradigma definiría a la modernización como un proceso global de cambio social por el cual las sociedades menos desarrolladas van adquiriendo rasgos que son propios de sociedades más desarrolladas y en donde el crecimiento económico es solo una parte del progreso social que ahora considera como relevantes datos como las tasas de urbanización, el acceso a los medios de información, las características de la estructura social, el incremento en los niveles de educación y la participación social y política, la movilidad social ascendente, entre otros (VEEKERMANS, PARSONS et al.).

Cada uno de estos enfoques contribuyeron a una creciente radicalización de los debates que afectaron de manera decisiva al sistema educativo todo, dotando al mismo de un alto grado de politización y de sindicalización de sus actores, procesos posteriormente acallados por las atroces dictaduras militares que azotaron a la mayoría de los países del continente.

Las transiciones democráticas de los años ochenta sirvieron para desempolvar estos debates y a sus autores, aunque quedó vacío el espacio de una teoría de la modernización y del desarrollo con bases teóricas y epistemológicas sólidas.

Este espacio sería llenado posteriormente en los noventa, primero de manera tímida y luego en forma temeraria, por el enfoque neoliberal del denominado Consenso de Washington, ideado en las cátedras universitarias de prestigiosas universidades norteamericanas y aplicado bajo el formato de reformas al sector público en prácticamente todos los países de la región.

El *consenso neoliberal* edificaba su propuesta en un achicamiento creciente del Estado y del gasto público, una tercerización de funciones que antes le eran propias, la apertura de los mercados internos, la privatización de empresas estatales, la desregulación creciente y sostenida de los servicios públicos y de la intervención estatal y la flexibilización de los mercados de trabajo, entre otras recetas.

En el plano educativo, importantes documentos del Banco Mundial -otroza pensado como un banco de fomento al desarrollo- señalaban como propuestas el achicamiento del gasto público en educación, la apertura legal para que el sistema se diversifique con operadores privados, la concentración del gasto en educación básica y,

en menor medida, en educación media, el trasladar a la ciudadanía parte del costo económico (aranceles y tasas) y descentralizar en instancias de gobierno subnacionales (provincias, regiones y municipios) la ejecución de las políticas.

Estas *propuestas de políticas* eran en sí mismas una batería de reformas estructurales que estaban atadas al otorgamiento de créditos por parte de los organismos financieros multilaterales, especialmente el FMI. Los países de la región, fuertemente sobre endeudados, necesitaban de manera imperiosa acceder al crédito y para ello aceptaban también estas recomendaciones de políticas que operaban, al decir del economista y Premio Nobel Joseph Stiglitz, como *cláusulas gatillo*, en donde el financiamiento automáticamente disparaba las reformas.

La preponderancia hegemónica de dichas ideas llevaron a que en muchos países de Iberoamérica colapsaran los sistemas de educación básica y media, a un crecimiento desmesurado del sector educativo privado, a sistemas universitarios desfinanciados y crecientemente elitistas y a un abandono sostenido de la responsabilidad estatal con respecto a los aparatos de producción científica y tecnológica.

La aplicación ortodoxa e irreflexiva de estas reformas ha convertido a muchos de los sistemas educativos de la región en tierra arrasada. Ni la tardía autocrítica de los organismos multilaterales, ni la llegada de gobiernos con nuevas miradas han podido mitigar las consecuencias de las políticas desplegadas, siendo el sector educativo uno de los más castigados junto con los mercados de trabajo, el gasto social y las economías regionales.

Hoy en día nos encontramos con un coctel explosivo en donde el desempleo estructural, el estado desertor de muchas de sus responsabilidades más básicas e indelegables, la pobreza consolidada y la caída de los indicadores de desarrollo humano han convertido a Latinoamérica en la región más injusta e inequitativa del planeta (informes del PNUD desde 2002 en adelante). Según datos de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL, 2004) existen en el subcontinente más de doscientos veinte millones de personas pobres. Todos estos indicadores señalan claramente la deconstrucción de un precario Estado de Bienestar y la necesidad de su reconstrucción inmediata.

En este proceso de reconstrucción todos los niveles del sistema educativo estarán tensionados por la necesidad de contener a millones de jóvenes en las aulas como reaseguro de su supervivencia, y también capacitarlos para lo desconocido, para horizontes inciertos en donde el conocimiento se constituye en su única tabla de salvación frente al naufragio padecido.

2. El cuadro de situación.

Según cifras del informe de Desarrollo Humano del año 2002 del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2002), de los diecinueve Estados iberoamericanos solamente cuatro están incluidos en el grupo más alto de desarrollo (Argentina, Chile, Costa Rica y Uruguay), mientras que el resto están todos en el grupo de ingreso medio en función de su PIB per cápita, salvo Nicaragua, que está en el grupo de ingreso bajo.

Casi todos los países de la región han conseguido dos de los objetivos fundamentales definidos en la Cumbre del Milenio: a) la universalización de la matrícula en educación del primer nivel, y b) la igualdad de género en el acceso al sistema. En el resto de los objetivos marcados por la Cumbre se han seguido con desigual suerte las metas acordadas, aunque algunos países están retrocediendo claramente frente a un estado de situación mejor, como son los casos de Argentina y Venezuela.

Se destacan en el contexto los enormes esfuerzos hechos por Brasil para alfabetizar y sacar de la pobreza a más de cincuenta millones de habitantes del país, con sus programas de inclusión social y especialmente con su programa estrella denominado *Escuelas del Mañana*.

De todas maneras, es necesario tener presente que aún con los avances sostenidos en la lucha contra la erradicación del analfabetismo y la universalización del acceso a los niveles iniciales del sistema educativo, aún queda mucho trabajo por delante que haga frente a una serie de problemas endémicos y estructurales en sociedades que, como se dijo, marchan a diferentes velocidades y son fuertemente sensibles a las recurrentes crisis políticas y económicas que las afectan.

País	Tasa de analfabetismo		Matrícula bruta	
	1950	1980	1957	1980
Argentina	14	6,0	91,0	101,1
Bolivia	68	30,9	39,0	87,0
Brasil	51	25,4	52,0	98,0
Chile	20	8,5	75,0	107,2
Colombia	37,7	15,6	50,0	111,9
Costa Rica	15,6 (1963)	8,3	36,0	107,4
Cuba	22,1 (1953)	7,9	63,0	106,0
Rep. Dominicana	35,5 (1960)	26,2	88,0	111,7
Ecuador	44	18,1	64,0	143,9
Honduras	52,7 (1961)	39,0	45,0	98,0
México	43	17,0	60,0	118,0
Nicaragua	50,4 (1963)	41,8	52,0	99,0
Panamá	23,3 (1960)	14,3	77,0	106,0
Paraguay	34	14,1	84,0	106,0
Perú	38,9 (1961)	20,2	62,0	114,0
Uruguay	9,5 (1963)	5,3	89,0	107,0
Venezuela	48	15,1	56,0	92,9
Tasas medias	±42	20,7	61,9	103,2

Fuente: UNESCO

El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA por sus siglas en idioma inglés) que cada tres años lleva a cabo la OCDE, demuestra que el país de América Latina con mejores resultados educativos es Chile (OCDE, 2006), aunque todos nuestros países, sin excepción, se encuentran por debajo del promedio global. Esto señala a las claras los déficits de los sistemas educativos de la región a subsanar inmediatamente, y también explica por qué muchos países han emprendido procesos de reformas de la educación, en todos sus niveles, teniendo horizontes de mediano y largo plazo.

Algunas de las barreras a derribar están dadas por déficits estructurales que llevan décadas, mientras que otros tienen su origen en procesos recientes. Algunos son

exógenos al sistema educativo y otros son propios de él y sus redes de actores con poder.

Según María Rosario Fernández Santamaría (2003), Secretaria General Adjunta de la OEI, algunas de las principales debilidades de los sistemas educativos de la región son:

- La falta de equidad entre la enseñanza privada y la pública, entre las zonas urbanas y urbano-marginales y rurales, y entre las poblaciones no indígenas e indígenas. Esa inequidad se manifiesta en la diferente preparación para el ingreso a la escuela, en la desigual calidad de la enseñanza que se imparte, en los escasos materiales educativos y en la diversa preparación del profesorado.

- El abandono prematuro de la escuela, con frecuencia antes de finalizar el 5.º grado (en zonas rurales entre un 16% y un 68% no llega al 5.º año), y las amplias tasas de repetición, especialmente en el 1er. grado de primaria, con un promedio regional de un 14,60%, y algo menor entre el 2.º y el 6.º grado: 6,16% de media⁶. Como nota comparativa, la media de alumnos que completa el 5.º grado es del 99% en los países desarrollados. En el África subsahariana el abandono es del 67%.

- La escasa formación del profesorado, con bajísimos niveles de retribución, lo que convierte en poco atractivo el ejercicio de la docencia, debiéndose completar el salario con las retribuciones percibidas en otros empleos. La necesidad de los maestros de tener que atender más de un trabajo significa un impacto negativo en la calidad de la educación impartida, y dificulta sobremanera la formación en servicio.

- Esta deficiente formación del profesorado se agudiza en el caso de los conocimientos informáticos, con la gravísima repercusión que para la formación del alumnado tiene en la era de la sociedad de la información.

- La falta de formación que alcanza a los equipos directivos, y, como consecuencia de todo eso, la supervisión es débil.

- Las reformas educativas son impuestas con baja participación de la comunidad y a veces son trasladadas de sistemas educativos de contextos diferentes, que, buenas en sí mismas, se convierten en negativas cuando no se tienen en cuenta las circunstancias del medio en el que se aplican (ejemplo, la descentralización o la autonomía de gestión del centro educativo). Se trata de medidas positivas que dejan de serlo cuando los actores que adquieren la responsabilidad no están preparados.

- A veces las propias políticas han sido impuestas por los organismos de financiación, sin tener en cuenta el medio en el que deben desarrollarse.

- Existen pocos programas que atiendan a la diversidad del alumno per se y por su cultura, es decir, falta considerar como es debido al multiculturalismo, hecho presente y diferenciador de Iberoamérica.

Países	Gasto de Educación (% PNB) (1)		Tasa de analfabetismo (2)		
	1985-87	1995-97	1980	1990	2000
Argentina	1,4	3,5	6,0	4,2	3,1
Bolivia	2,1	4,9	30,9	21,6	14,4
Brasil	4,7	5,1	25,4	18,3	14,7
Chile	3,3	3,6	8,5	6,0	4,3
Colombia	2,6	4,1	15,6	11,3	8,2
Costa Rica	4,5	5,4	8,3	6,1	4,4
Cuba	6,8	6,7	7,9	5,2	3,6
Rep. Dominicana	1,3	2,3	26,2	20,5	16,2
Ecuador	3,5	3,5	18,1	11,6	8,1
El Salvador	3,1	2,5	33,8	27,4	21,3
Guatemala	1,9	1,7	46,2	38,5	31,3
Honduras	4,8	3,6	39,0	33,0	27,8
México	3,5	4,9	17,0	12,3	9,0
Nicaragua	5,4	3,9	41,8	38,7	35,7
Panamá	4,8	5,1	14,3	11,2	8,1
Paraguay	1,4	4,0	14,1	9,7	6,7
Perú	3,6	2,9	20,2	14,3	10,1
Uruguay	3,2	3,2	5,3	3,4	2,2
Venezuela	5,0	5,2	15,1	9,9	7,0
Tasas Medias	3,5	4,0	20,7	16,0	12,4

Fuente: UNESCO

A este diagnóstico acertado hay que agregarle factores como la desarticulación entre los diferentes niveles del sistema, la excesiva politización de los debates que frecuentemente empujan al inmovilismo, el temor al cambio como mentalidad instalada y la ausencia de sistemas de incentivos que motiven a los actores.

Complejiza aún más el cuadro una serie de problemáticas sociales muy actuales y con efectos profundamente desestructurantes de las redes de contención de los niños en proceso de formación, principalmente sus núcleos familiares.

En la tradición del *Estado de Bienestar*, la promesa del pleno empleo era satisfecha, siendo el trabajador asalariado y la familia los destinatarios de las políticas estatales. En la actualidad, aun las sociedades más desarrolladas del planeta descubren que el trabajo es un bien escaso que no alcanza para todos, y en consecuencia están rediseñando todas las instituciones estatales conforme sus propias tradiciones y valores sociales (ESPING y ANDERSEN, 1999).

En las sociedades latinoamericanas este debate se encuentra fuertemente condicionado por las restricciones económicas y por el repliegue sostenido del Estado, lo que vuelve el cuadro de situación alarmante en términos sociales, con tasas de desempleo consolidadas superiores al veinte por ciento y con niveles de pobreza e indigencia (pobreza extrema) que en algunos países llegan a afectar a casi el cuarenta por ciento de la población.

Cuando este cuadro se sostiene por un par de décadas, el problema se convierte en estructural. La desestructuración de los núcleos familiares, el desempleo y la falta de habilidades para el trabajo de los jefes de familia, la dependencia de estos sectores de la ayuda social del Estado –con fuerte tono clientelar–, la ausencia de estímulos para mantener a los niños en el sistema educativo, la temprana irrupción de mujeres y adolescentes en el mercado informal de trabajo, son también consecuencias directas del proceso de degradación social padecido.

Aparecen aquí las verdades más crudas de un orden social cruel e injusto, como son la desnutrición temprana (que afecta las capacidades cognitivas del niño), la violencia familiar, las adicciones (drogas, tabaco y alcohol), el embarazo precoz de niñas y adolescentes, la falta de estimulación psicosocial, el abandono sanitario, etc. y sus consecuencias inmediatas como son la deserción escolar temprana, la repitencia, la sobre edad de los alumnos, el trabajo infantil, o la reproducción en las instituciones educativas de prácticas nocivas ya consolidadas y de actividades propiamente delictivas.

La relación directa entre educación y pobreza es entonces inequívoca y debe ser el eje de cualquier diagnóstico para un proceso de reformas. Estudios privados llevados a cabo en mi país, en Argentina, señalan que si un jefe de hogar empleado posee estudios primarios incompletos la probabilidad de que su familia o sus hijos sean pobres es de un sesenta y cinco por ciento, mientras que si tiene la secundaria completa es apenas del diecisiete por ciento. El mismo jefe de hogar, de contar con título universitario, prácticamente no tendrá posibilidades de engrosar dichas estadísticas.

Es claro entonces que la relación educación - pobreza es definitiva y que las acciones que se tomen en una de las variables modificará directamente la otra. Una

educación universal y de calidad generará las condiciones necesarias para romper el círculo vicioso de la pobreza, y garantizar inclusión social de los sectores más vulnerables junto con una mayor movilidad social ascendente. Por ello, las reformas en el sector deberán generar respuestas integrales a problemáticas complejas en donde resulta imposible desvincular a las instituciones, a los actores del sistema y a los destinatarios de los esfuerzos a llevar a cabo.

3. Los consensos alcanzados a nivel regional e internacional.

Desde el año 2010 y hasta el año 2021 la mayoría de los países de Iberoamérica celebran los Bicentenarios de su independencia política. Este evento ha servido también para disparar debates trascendentes acerca del pasado y presente de la región y su inserción prospectiva en un mundo que genera constantes cambios y provoca incertidumbres.

Enorme cantidad de foros regionales nos permiten hoy poner sobre la lupa el estado de situación de los diferentes países y también el diseño de políticas públicas que se llevan a cabo. Numerosos países, empresas y organizaciones del tercer sector están dispuestos a hacer su aporte logístico y financiero para que las celebraciones sean también promotoras de reformas sustentables y duraderas.

Como es de imaginar, el sistema educativo –en todos sus niveles- es parte central de este debate, y la enorme mayoría de los países (con mayor grado de avance en los casos Mexicano, Brasileño y Colombiano) vienen trabajando duramente en este sentido.

Una serie de instrumentos y acuerdos de carácter internacional han delineado las agendas de reformas, siendo importante destacar en este sentido a la *Declaración Mundial sobre la Educación para todos* (Tailandia, 1990) y a la *Cumbre de Dakar* (2000) donde se aprueba el *Marco de Acción* para el cumplimiento de los objetivos de la Cumbre, que fueron los siguientes:

- Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.
- Velar para que antes del 2015 todos los niños y niñas, sobre todo aquellos que se encuentran en situaciones difíciles así como los que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.
- Velar para que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa.

- Aumentar hasta el año 2015 el número de jóvenes y adultos alfabetizados en un 50%, con especial hincapié en las mujeres y facilitar a todos los adultos el acceso equitativo a la educación básica y a la educación permanente.
- Suprimir las disparidades entre géneros en la Educación Primaria y Secundaria antes de 2005 y lograr antes de 2015 la igualdad entre los géneros en relación a la educación, con especial cuidado a los progresos educativos de las niñas.
- Mejorar los aspectos cualitativos de la educación para lograr mejores resultados de aprendizaje, especialmente en lecto-escritura, aritmética y competencias prácticas básicas. (Fuente: OEI).

A este importante consenso internacional se le suma la *Declaración de Naciones Unidas sobre los Objetivos del Milenio*, planteada con los claros objetivos de terminar con la desnutrición en el planeta, garantizar el acceso universal a la educación primaria en todos los países y materializar la igualdad real de género en el acceso a los sistemas educativos.

Todos los objetivos y metas a alcanzar en estos acuerdos de carácter global no han sido garantizados en la región, pese a los esfuerzos puestos en dicho sentido y al importante flujo de ayuda en términos de cooperación para el desarrollo (tanto centralizada como descentralizada).

Por ello, los Ministros de Educación de los países reunidos en El Salvador en el marco de la Conferencia Iberoamericana (1993) aprobaron acoger la propuesta *Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*, comprometiendo a sus gobiernos a avanzar en la elaboración de sus objetivos, metas y mecanismos de evaluación regional, en armonía con los planes nacionales, y a iniciar un proceso de reflexión para dotarle de un fondo estructural y solidario.

La filosofía de esta propuesta está sentada en el desafío de conseguir de manera mancomunada entre los países de la región, reformas democráticas y fuertemente participativas, pensadas en términos locales y regionales y no adaptadas de experiencias exitosas puestas en marcha en otras latitudes.

Acompañando estos esfuerzos, y en un documento reciente sobre el financiamiento y la gestión de la educación en América Latina y el Caribe (*Invertir mejor para invertir más. Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: Naciones Unidas*) la CEPAL y la UNESCO (2005) han destacado que para alcanzar las metas establecidas es necesario modernizar la gestión de la educación, profesionalizar y dar protagonismo a los educadores, otorgar un papel más relevante a la comunidad educativa local y una acción más estratégica a la administración central.

Pero además es necesario incorporar las tecnologías de la información y la comunicación al proceso de enseñanza y aprendizaje, orientar el currículo hacia la adquisición de las competencias básicas, formar ciudadanos activos y responsables, asegurar la conexión de la educación con los anhelos de los jóvenes y lograr su participación activa en su propia formación.

4. La Agenda prioritaria de reformas en el sector educativo.

Las reformas educativas que se vienen implementando a lo largo y a lo ancho de América Latina tienen diferentes enfoques y visiones, horizontes temporales también distintos y guardan directa relación con las problemáticas locales. Por ende, es complejo y arbitrario seleccionar dentro de las iniciativas puestas en marcha alguna/algunas que reflejen de manera general los lineamientos de políticas a implementar y las prioridades a considerar en los mencionados procesos.

No obstante ello, en este capítulo final se intentarán analizar en cinco ejes temáticos los principales desafíos que enfrentan las reformas en marcha de cara a una exitosa reinserción de los países latinoamericanos en la senda del desarrollo humano, de la calidad educativa y del progreso como proyectos colectivos.

A mi modesto entender estos ejes a considerar pueden ser los siguientes: a) ciudadanía educativa e inclusión social, b) calidad educativa, c) el espacio de lo público y de lo privado en el sistema, d) inclusión digital y nuevas tecnologías, y e) políticas de Estado y financiamiento del sector educativo.

Ciudadanía educativa e inclusión social: Los debates más actuales sobre ciudadanía, que nos llegan desde la ciencia política, aseguran que la ciudadanía universal, otrora un gran adelanto en términos civilizatorios, hoy se demuestra insuficiente para dar respuesta eficaz a los dilemas de sociedades modernas crecientemente complejas y heterogéneas. Frente a ello, nuevos enfoques plantean la responsabilidad del Estado de dar respuesta jurídica y de implementar políticas públicas que tengan en cuenta factores como la diversidad, la diferencia, la multiculturalidad, los enfoques de género, etc. (enfoques de ciudadanía diferenciada).

Sin embargo, en nuestras sociedades el factor preponderante a la hora de determinar inequidades en el acceso a derechos universales sigue siendo el económico, y los mayores esfuerzos del sector público deben enfocarse en medidas o acciones positivas que traten de garantizar igualdad real de oportunidades cuando la igualdad formal clásica (liberal) resulta a todas luces insuficiente.

Estas nuevas matrices de políticas a llevarse a cabo deberán generar las condiciones materiales de un acceso en términos igualitarios al sistema educativo, y en algunos casos de manera previa deberá tender puentes de inclusión social efectiva de los

grupos familiares de los estudiantes, única manera de garantizar el ingreso / reingreso exitoso y la permanencia en el sistema.

Muchas de las iniciativas puestas en marcha avanzan en dicho sentido. Sistemas masivos de becas o políticas como el ingreso universal a la niñez hacen que los padres encuentren incentivos económicos en mantener a los niños y jóvenes en los establecimientos y en garantizar su asistencia sanitaria. El propio estudiante se vuelve un actor importante en el núcleo familiar al proveerle al mismo ingresos por el hecho de recorrer en tiempo y forma sus trayectos educativos. Otros países trabajan en políticas masivas de doble escolaridad o jornadas extendidas y en programas de inserción temprana en el sistema (pre escolaridad) sobre todo en las zonas de mayor vulnerabilidad social.

Finalmente, se vuelve central en el diseño e implementación de este tipo de políticas la participación comunitaria, en donde el establecimiento educativo vuelva a recobrar centralidad simbólica, y tanto los docentes, alumnos y grupos familiares interactúen bajo lógicas de intereses compartidos amparados en valores positivos de solidaridad y cooperación.

Calidad educativa: Hay un falso dilema instalado en los procesos de reformas educativas que debe ser enfrentado sin demagogia, y que nos plantea que las políticas de equidad y la masificación de los sistemas educativos atentan contra la calidad de los mismos. Una premisa absolutamente falaz que queda en evidencia al analizar los modelos educativos seguidos por potencias globales (Alemania, Japón, Corea, etc.) en donde la educación es universal, gratuita, pública y de calidad.

Simplemente es necesario entender cómo funcionan esas sociedades para comprender que la educación tiene el doble formato de un derecho con responsabilidades y que el mérito y el esfuerzo puestos de manifiesto en los primeros pasos de los procesos de enseñanza - aprendizaje tienen su correlato beneficioso en las posibilidades de acceso a un sistema de educación superior de excelencia o a mejores puestos en el mercado de trabajo.

Para ello, es también necesario romper el paternalismo con que se mira a los alumnos provenientes de sectores más desprotegidos y garantizarles pisos de exigencias académicas uniformes con el resto de las instituciones del sistema, un umbral más elevado de horas de clase por año (con un mínimo de doscientos días de asistencia obligatoria); nuevas formas de canalizar la protesta de los docentes que no afecten el dictado normal de clases (en Argentina el ciclo lectivo 2009 apenas llegó a 165 días de clases efectivas en promedio), etc.

Otro mito a vencer es el miedo de las instituciones, sus directivos y docentes, y los propios alumnos a las evaluaciones periódicas de la calidad de los contenidos y de los procesos educativos. La calidad debe dejar de ser un intangible para poder ser

mensurable y, a partir de ello, saber cómo estamos parados a nivel local, en comparación con el sistema de enseñanza privado y también en relación con otros países. La evaluación debe ser al inicio una foto de la situación real que nos sirve de punto de partida, y a la vez una película en donde podamos verificar con el paso del tiempo las razones de nuestros avances o retrocesos.

Finalmente, el sistema educativo debe volver a poner en valor en sus reformas curriculares y de contenidos las matemáticas, las ciencias experimentales, naturales y sociales, la lengua y el aprendizaje de idiomas. A partir de una formación básica sólida, será mucho más sencilla la incorporación de nuevos saberes. Es el camino que han recorrido en poco tiempo países como la India, Corea del Sur, Vietnam y China, entre otros, con un singular suceso.

El espacio de lo público y de lo privado en el sistema: otra encrucijada a resolver en nuestros sistemas es la difícil convivencia entre las políticas educativas públicas y la creciente oferta de servicios educativos por parte de actores privados. La educación privada en Latinoamérica surge y se consolida en la segunda mitad del siglo XX, siendo prioritariamente educación brindada por instituciones religiosas. Posteriormente, el sector privado crece de la mano de nuevos actores que se plantean a la educación –en todos sus niveles- como un colosal negocio, de la mano del achicamiento del aporte financiero estatal al sector, y también por las nuevas directivas de orden interno que liberalizaron en los países latinoamericanos el espacio educativo, de acuerdo a compromisos asumidos por nuestros gobiernos ante la Organización Mundial de Comercio en el marco del Acuerdo General de Comercio de Servicios (GATS).

El ajuste en el gasto educativo y la descentralización del sistema (sin su correlativo financiamiento) en instancias subnacionales (provincias, regiones y municipios) provocaron una fuerte crisis del modelo educativo, cuando no lo condenó a la mera subsistencia. El cuadro de situación derivó en una relación de tensión permanente entre los diferentes niveles de gobierno por los fondos para financiar al sector, y también en un aumento creciente de la protesta y el conflicto en las instituciones educativas. Todos estos fueron motivos suficientes para que un importante porcentaje de la matrícula (aquellos sectores económicamente más acomodados) emigraran a instituciones educativas privadas.

El problema central de esta difícil convivencia es que los actores privados se concentran en grandes ciudades y centros densamente poblados, y dentro de ellos, se localizan en los sectores más favorecidos, de donde nutren su matrícula de alumnos. Prácticamente no existe oferta privada en los lugares menos poblados y pobres. El Estado, entonces, debe brindar educación –en contextos de restricciones financieras permanentes- a los sectores (geográficos y poblacionales) más vulnerables, mientras quienes podrían hacer un aporte al sistema derivan sus recursos financiando a instituciones privadas que forman a una minoría privilegiada.

Este proceso trae a nosotros aquella idea planteada al inicio de este trabajo, en el sentido que consolida sociedades duales en donde la ausencia del Estado determina que los recursos económicos garanticen a algunos ciudadanos bienes de calidad que a otros les están vedados. Surgen así sociedades de dos velocidades, con una minoría culta, bilingüe, globalizada e interrelacionada; y enormes masas de estudiantes que intentarán sobreponerse a las vicisitudes cotidianas para permanecer en un sistema educativo público de calidad decreciente con la esperanza de poder acceder en el futuro a estudios superiores, o a intentar competir por los puestos menos tentadores y más rutinarios que ofrecen los nuevos mercados de trabajo.

Un documento aparte merecería describir cómo se trasladan estas inequidades al sistema de educación universitaria, pero los países latinoamericanos presentan allí una heterogeneidad tan grande que resulta imposible entrar en generalizaciones. Mientras que países como Chile, Colombia o Ecuador privilegian un formato de educación superior restrictiva y fuertemente arancelada (con un amplio espacio de instituciones privadas), países como Uruguay, México, Venezuela o Argentina sostienen una universidad pública masiva, gratuita y de calidad, aunque lamentablemente a sus claustros no llegan casi estudiantes de los sectores más vulnerables, porque ya la vida o el propio sistema educativo truncaron prematuramente sus chances de acceso a un título universitario. Caso aparte es el de Brasil, en donde la universidad pública es de alta calidad, pero con un sistema de ingreso muy estricto y selectivo. La enorme masa de estudiantes que no acceden al sistema están siendo captados por instituciones universitarias privadas de escasa calidad. Hoy es una discusión central en el sistema científico brasileño cómo se hace para producir reformas inclusivas que amplíen a sus estudiantes los horizontes de acceso a los estudios superiores.

Inclusión digital y nuevas tecnologías: En una conferencia el por entonces Director General de UNESCO, Don Federico Mayor Zaragoza, sostuvo que *el mundo se divide entre quienes crean conocimiento, quienes acceden a ese conocimiento y los grandes desconocedores y por tanto desconocidos*. La sociedad del conocimiento es sin lugar a dudas una ventana de oportunidades inagotables tanto como un elemento natural de segregación. El acceso al manejo de las nuevas tecnologías digitales es hoy un prerrequisito ineludible a la hora de acceder a estudios superiores o de conseguir un empleo.

Es entonces inadmisibles que las políticas gubernamentales no se centren de manera prioritaria en la incorporación de las nuevas tecnologías no solo en las instituciones educativas, sino también en la vida cotidiana del alumno. Es muy destacable en este sentido lo que viene llevando adelante Uruguay con el programa CEIBAL (www.ceibal.edu.uy), que pone a disposición de cada estudiante un ordenador que, aunque elemental, es automáticamente incorporado por el niño o el joven a sus rutinas cotidianas.

Tampoco es entendible la mora de muchos gobiernos de la región en lanzar planes masivos de alfabetización e inclusión digital, que permitan reinsertar en la

sociedad moderna y en los mercados de trabajo a millones de personas incapaces de adaptarse a las actuales necesidades. Este proceso de reinserción (de actualización o reciclamiento de conocimientos en algunos casos) instala entre nosotros un concepto fuertemente defendido en la Conferencia Mundial de Educación Superior de UNESCO (1998), en el sentido que un ciudadano del mundo actual debe tener acceso a la educación durante toda su vida, y que los estudios formales deben abrir un espacio para la educación no formal en el seno de las propias instituciones de educación superior.

Políticas de Estado y financiamiento del sector educativo: Me parece importante terminar este recorrido de los temas prioritarios para una agenda de reformas ya puestas en marcha en los sectores educativos de los países de la región, con una serie de reflexiones acerca de los inconvenientes que hemos padecido durante décadas para sostener políticas de Estado, es decir, aquellas que provienen de acuerdos generales y exceden temporalmente a un gobierno que las pone en marcha.

Existen en esta dificultad claramente elementos de cultura política que vienen de vieja data y deben procurar ser erradicados. El primero de ellos es que cada gobernante electo pretende refundar las bases de la administración pública comenzando desde cero y tendiendo a la diferenciación sistemática con respecto a sus predecesores. Esta lógica atenta radicalmente contra la posibilidad de construir políticas duraderas que trasciendan un ejercicio gubernamental. Los ciclos políticos priman sobre los ciclos técnicos y la continua rotación de expertos potencia también que cada cuatro años todo sea en el Estado un *volver a empezar*.

También se ha destacado en este trabajo que muchas de las políticas diseñadas en el marco de los procesos de reformas administrativas llevadas adelante en las últimas décadas han estado influenciadas por factores exógenos fuertemente condicionantes. El logro principal de los organismos multilaterales fue generalizar sus propuestas de *buenas prácticas* que en el fondo significaron un proceso de *transferencia de políticas públicas*. El problema central devenido de la aplicación de estos *packaging de ideas* (SAHLIN-ANDERSSON, 2001), fue –en muchos de los casos- su descontextualización, siendo la mayoría de las veces reproducciones miméticas, isomorfismos o meras modas, sin un adecuado aterrizaje en las realidades locales objeto de reformas.

Finalmente, también muchos decisores políticos privilegiaron tomar decisiones ancladas en los nuevos valores de la gestión pública frente al fracaso del modelo estatal y en una sociedad que miraba al mercado como la solución adecuada frente a los excesos del Estado. Muchos actores políticos decidieron que los sondeos de opinión fueran los que orientaran sus propuestas de reformas y que lo *políticamente correcto* fuera la opción elegida en materia de políticas públicas.

Todo este proceso de reformas es hoy severamente cuestionado, y el Estado emerge luego de la crisis económica global como un actor significativo y a revalorar,

frente a la retirada neoliberal y a la poco sincera autocrítica de los organismos multilaterales de financiamiento.

Se debe entender claramente en Latinoamérica que un país será previsible cuando sea capaz de pensarse como proyecto colectivo con una mirada prospectiva de por lo menos veinte años, y cuando sea también generoso para desalojar los intereses sectoriales de corto plazo y reemplazarlos por visiones de futuro consensuadas de manera democrática. Chile, Brasil, Perú, Uruguay, Costa Rica, y en menor medida Colombia y México, han emprendido dicho camino, que aunque dificultoso, es el único racional y posible.

Y en esto de constituir a las políticas educativas en políticas de mediano y largo plazo, los consensos fundamentales y prioritarios deben estar dados en acordar políticamente cuán importante será el esfuerzo social a acometer y qué cantidad de recursos se invertirán en ello.

La necesidad de atar los presupuestos educativos a variables fijas, como un porcentaje del PBN, es garantía en este sentido de que los avatares políticos o las recurrentes crisis económicas no darán por tierra con los esfuerzos colectivos y los acuerdos alcanzados. En Argentina, una ley federal de educación –que no se cumple– determina que en el año 2010 el presupuesto educativo debe llegar al seis por ciento del PBI. Es el mínimo esfuerzo que debiera acometer un país para recuperar todo el tiempo perdido.

Bibliografía.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). *Anuario Estadístico*, Santiago de Chile, 2004.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y UNESCO. *Invertir mejor para invertir más. Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, 2005.

Cumbre de Dakar. *Declaración de la Comunidad Internacional para garantizar el Derecho a la Educación*, Dalar, Senegal, 2000 [Disponible en: http://www.cme-espana.org/about_3_Dakar.html].

Delors, Jacques (Ed.). “La educación encierra un tesoro”, en *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, Ediciones UNESCO, París, 1996.

Esping Andersen, Gosta. *The Social Foundations of Postindustrial Economies*, Oxford University Press, Oxford, 1999.

Fernández Santamaría, María Rosario. “La situación de la Educación Básica en Iberoamérica: Retos para la Cooperación Internacional”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, enero – abril, n° 031, OEI, Madrid, 2003.

Figueroa López, Claudio (Ed.). “Educación y Desarrollo: Desafío para Latinoamérica”, UNESCO, Comisión Fulbright-Chile y Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, 1997.

Germani, Gino. *Política y sociedad en una época de transición*, Paidós, Buenos Aires, 1968.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD). *Programme for International Student Assessment (PISA)*, informe del año 2006.

Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). *Declaración de la Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación*, Salvador de Bahía, 1993.

Organización de Naciones Unidas (ONU). *Declaración del Milenio*, Nueva York, 2000.

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). *Informes anuales seriatos de 2002 hasta la fecha*.

Tedesco, Juan Carlos. *Una nueva oportunidad. El rol de la educación en el desarrollo de América Latina*, Santillana, Madrid, 1995.

Tedesco, Juan Carlos. “Los pilares de la educación del futuro”, en *Debates de educación*, Fundación Jaume Bofill, UOC, Barcelona, 2003.

Aprender Historia en ambientes virtuales

History Learning in virtual environments

Manuel Moreno Castañeda

Rector del Sistema Virtual

Departamento de Historia

Universidad de Guadalajara, México

Recibido el 6 de marzo de 2010

Aprobado el 20 de mayo de 2010

Resumen: Este ensayo se basa en la ampliación y profundización de un escrito anterior titulado “Innovar para diversificar y favorecer el aprendizaje histórico mediante entornos virtuales”, que fue presentado en eventos académicos de la Universidad de Guadalajara y la Universidad Autónoma de Tamaulipas en México y en la Universidad de Extremadura en España. Así mismo, esa versión ha sido aprovechada como material de estudio en algunos cursos para la formación de profesores de Historia.

La idea de la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para el aprendizaje de la Historia me lleva siempre a pensar en la historia de estas tecnologías y las permanentes insistencias de todo lo maravilloso que pudieran ser para la educación, por una parte; y por otra, a las quejas de los educadores por la manera como distraen a los educandos de sus deberes escolares. Así sucedió con la radio, la televisión y ahora con las computadoras e Internet, videojuegos, celulares y la gran diversidad de dispositivos móviles. A propósito de lo histórico, habría que preguntarnos si antes de la aparición de todos estos aparatos no habría otros distractores para los estudiantes, que hicieran más atractiva la vida fuera de la escuela que dentro de ésta.

Palabras claves: Enseñanza Virtual. Historia. Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Summary: This essay is based on the expansion and deepening of an earlier article entitled “Innovate to diversify and promote historical learning through virtual environments”, presented in academic events at the University of Guadalajara, the Autonomous University of Tamaulipas and the University of Extremadura in Spain. Also, this version has been used as study material for some courses for training teachers of history.

The idea of the incorporation of Information Technology and Communication (ICT) for learning history always leads me to think about the history of these technologies and the continuing insistence of everything wonderful that could be for education, on the one hand and, secondly, to complaints from educators about the way students get distracted from their schoolwork. This is true of radio, television and now computers and the Internet, video games, cell phones and the wide range of mobile devices. Speaking of history, we should ask ourselves if, before the emergence of all these devices, there were no other distractions for students, which made life outside school more attractive than inside.

Key words: Virtual Education. History. Information Technology and Communication (ICT).

Introducción.

*“La mejor manera de aprovechar las tecnologías es desarrollar lo que podemos hacer sin ellas”
Manuel Moreno Castañeda*

El objetivo de este escrito va en el sentido de buscar y proponer nuevos modos de aprender historia, y ubicar los modos de enseñarla, a partir del entendimiento de la enseñanza, simplemente, como ayuda a quienes aprenden; y con ese propósito, se propone una metodología para su aprendizaje basada en la investigación, el estudio colaborativo y la construcción del conocimiento histórico, mediante el uso de las TIC, para facilitar oportunidades de innovación que diversifiquen y favorezcan los ambientes y procesos de aprendizaje.

Los procesos esenciales en el aprendizaje de la Historia son los mismos en cualquier ambiente, así como los principios metodológicos; lo que habría que atender son las peculiaridades de las circunstancias en que suceden y los medios por los que se accede y construye el conocimiento histórico, a fin de cuidar el modo de adecuarlos con miras a que influyan de la mejor manera en los modos de aprender.

Con la premisa de que lo histórico es un aprendizaje que se da en diferentes ámbitos de nuestra vida, se analizará la manera como se aprende en los ambientes formales de las instituciones educativas, en los no formales como podrían ser los medios de comunicación y en la informalidad de la vida cotidiana; la idea es ir hacia la búsqueda de su interacción en un ambiente holístico, que los docentes y los estudiantes pueden crear en los ámbitos escolares.

El ánimo de este ensayo es reflexionar críticamente sobre la incidencia que tienen y pueden tener las TIC en el aprendizaje histórico, luego de entender las siguientes premisas:

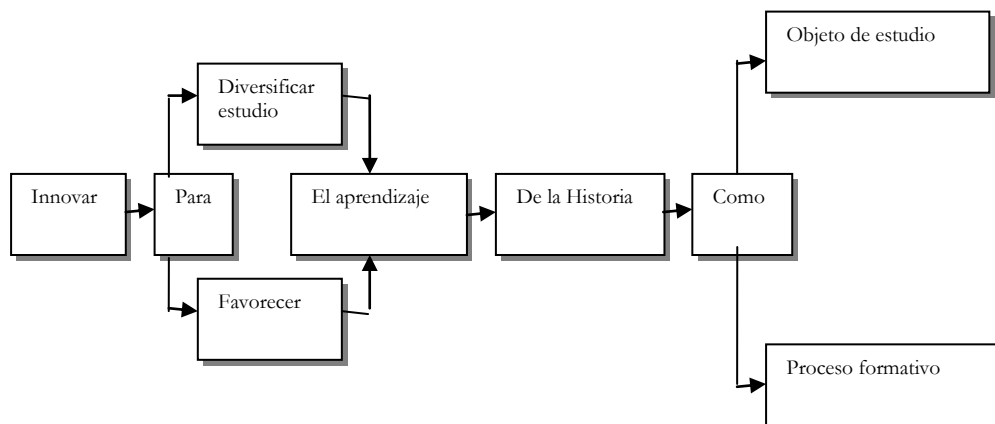
- a) Lo histórico se da tanto como un proceso formativo que como un objeto académico de estudio;
- b) Los procesos esenciales en ese sentido están más allá de las técnicas e instrumentos utilizados, y
- c) Dichas tecnologías pueden influir tanto en el fortalecimiento como en el deterioro de dichos procesos.

Tal análisis pretende servir de base a propuestas para aprovechar de mejor manera esos medios, para innovar, diversificar y favorecer el aprendizaje de la Historia en las instituciones educativas. Para ello se consideran:

- a) La conceptualización sobre el aprendizaje y las dimensiones en que se da;

- b) El aprendizaje de lo histórico, como proceso formativo y como objeto de estudio;
- c) Algunas categorías para el análisis de lo histórico;
- d) Puntos clave en la innovación educativa; y,
- e) Pertinencia de las TIC para diversificar y favorecer el aprendizaje de la Historia.

La siguiente representación gráfica puede ayudar a una percepción más clara de lo descrito.



En tanto que como objeto de estudio, se contemplan: las circunstancias espacio temporales; la economía y las fuerzas productivas; las formaciones sociales; el ejercicio, relaciones y luchas por el poder; y la cultura y las expresiones artísticas. En lo que respecta al proceso formativo, se abordan la toma de conciencia histórica y la formación ciudadana que se manifiestan en valores sociales como la democracia, la libertad, la justicia, el respeto y goce de la diversidad y la convivencia pacífica y solidaria.

1. Conceptos básicos.

Siempre resulta útil definir cómo se entienden ciertos conceptos y, sobre todo, con qué sentido se utilizan, en lo particular, en este escrito:

Aprender se entiende como un proceso complejo biológico, psíquico y social, en el que por medio del estudio o la experiencia se asimilan y recrean nuevos modos de ser, lo que implica cambios culturales, cognitivos, en los modos de actuar y convivir.

Aprender Historia, en el mismo sentido, como un proceso de vivencias y estudio por el que se conocen los procesos históricos y se adquiere una conciencia del propio ser en su actuar cívico, político y cultural.

Innovación educativa son los cambios significativos que se dan en las relaciones esenciales de los sujetos, procesos y elementos que intervienen en los hechos educativos.

Diversidad, en cuanto a modos de ser y la cultura de los aprendientes, contenidos y ambientes de aprendizaje. De especial interés, por el propósito de este ensayo, son los estilos de aprendizaje que tienen que ver con: la cultura de aprendizaje vivida, las características de nuestras percepciones sensoriales, la necesidad de recursos de apoyo, los objetos de estudio, los procesos individuales y colectivos de estudio, la capacidad de abstracción y los modos de manifestar lo aprendido; lo que implica diversidad en los modos de enseñar, fuentes de información y tecnologías de apoyo. Ya en el campo específico de lo histórico, hay que considerar la diversidad de tiempos en los hechos históricos y de los contextos en que suceden.

Virtualización, como el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, entre éstas la computadora y sus aplicaciones, para la gestión de los procesos académicos y administrativos de las instituciones educativas.

Ambientes de aprendizaje, como los entornos físicos y sociales en los que suceden los procesos de aprendizaje.

2. Situación y tendencias.

Considerando las finalidades que el estudio de la Historia pueda tener, bien sea que se pretenda la formación social o acercarse a ella como un objeto de estudio científico, varían las estrategias, métodos y técnicas educativas que se aplican, sea en las instituciones educativas o en los ámbitos no formales e informales. Entre las formas tradicionales de enseñar historia, que pueden implicar, aunque no de manera determinante, nuevos modos de aprenderla, están las siguientes:

El anecdotismo, que presta una atención especial y exagerada a acciones de la vida cotidiana en cuanto a su importancia y trascendencia histórica. Para propósitos didácticos puede ser una forma amena de aprender y enseñar, pero también puede caer en la superficialidad y frivolidad en el aprendizaje de lo histórico.

El heroísmo, muy propio de la educación básica y los discursos políticos, en el afán de poner prototipos de comportamientos, que si bien pueden cumplir con la función de dotar de ejemplos de valores cívicos y patrióticos, puede llegar a distorsionar lo histórico cuando se ve como producto de voluntades y valores

individuales y la posibilidad de incidir en la historia como personalidades especiales y excepcionales.

El cronologismo, en el que se privilegian los tiempos con su periodización y sus fechas como marcas históricas, por la trascendencia de los hechos ocurridos en esos días. Ayuda a ordenar los acontecimientos de la historia y la posible relación causa-efecto, aunque se corre el riesgo de ofrecer estudios demasiado lineales y de pretender que el acontecer histórico quepa en esquemas rígidos e iguales para todos.

Las efemérides, o sea, ver la Historia a través de conmemoraciones sociales de diversa índole, sean patrióticas, religiosas o de la sociedad civil. El año de 2010 es un buen ejemplo, con todo el entusiasmo, manipulación e incongruencia que ello implica, con gobiernos derechistas celebrando hechos de insurgencia revolucionaria contra sus antecesores. Estas celebraciones pueden llegar a perder sentido y convertirse sólo en fiestas populares, de la que pocos tienen conciencia; o por el contrario, en el afán de ser positivos, ser una oportunidad para la formación de valores cívicos y ciudadanos.

Por desgracia, este tipo de tratamientos tienden a caer en la banalidad y la enajenación de lo histórico, cuando se la hace ver como asunto de los elegidos y su alejamiento de la vida cotidiana, su manipulación patrioterica o su falta de sentido; cuando la celebración de los hechos históricos más bien se realiza para el lucimiento y justificación de quienes detentan el poder y no tiene significado para los gobernados, que son los destinatarios de estos festejos, pero excluidos de su organización.

El dogmatismo, creencias tradicionales usualmente propiciadas por quienes ejercen el poder, que no admiten dudas u objeciones sobre lo que se consideran verdades absolutas. Tal podría ser el caso del creacionismo, cuando prefiere la transmisión vertical y unidireccional de la información histórica.

El privilegio del verbalismo, que se caracteriza por la ausencia de recursos para el aprendizaje más allá de la palabra, también suele limitarse a la dimensión perceptual y en esto lo verbal, auditivo y visual.

El maniqueísmo, la manía de prejuizar y clasificar a los personajes históricos entre buenos y malos, lo que impide realizar análisis críticos y objetivos.

En general, se puede decir que los diferentes tratamientos para la enseñanza de la Historia, aun cuando intentan desarrollarse con seriedad académica, van encausados más hacia la homogeneidad en los contenidos y los modos de enseñar y evaluar lo aprendido, con lo que se inducen los modos de aprender.

Tradicionalmente se recomendaba para la enseñanza de la Historia ir de lo fácil a lo difícil, de lo cercano a lo lejano y de lo conocido a lo desconocido, recomendaciones que en principio son aceptables; pero hay que considerar el no

tomarlo tan literalmente como medir la cercanía y lejanía por metros y kilómetros, ahora que con los nuevos medios de comunicación, lo lejano puede ser mejor conocido que lo cercano y cognitivamente no lo más conocido y cercano es lo más fácil de aprender. De modo que habrá que verlo más bien desde la búsqueda de maneras de ir de los pre saberes a los saberes nuevos; aprender la complejidad y multidimensionalidad de los fenómenos históricos, métodos que ayuden a transitar de la realidad concreta a su abstracción, estrategias que aprovechen las zonas de aprendizaje próximo, y modos de convertir la información en conocimientos y éstos en sabiduría.

3. La historia ¿para qué?

Antes de seguir adelante, conviene intentar responder a la pregunta que siempre se hace en estos casos: ¿para qué aprender Historia? Seguramente esta pregunta nos la hemos hecho muchas veces, pero eso no impide hacérsela de nuevo, pues es una interrogante siempre presente tanto en los docentes como en los estudiantes, cuya respuesta orientará mejor las decisiones que se tomen con respecto a los modos de aprender y enseñar Historia, así como a las técnicas e instrumentos tecnológicos más apropiados a los propósitos planteados.

Algunas veces, la respuesta a dicha interrogante simplemente puede ser: una búsqueda y difusión de información para consolidar la identidad, lo que podemos ver tanto en personas que buscan su árbol genealógico, como en comunidades o naciones que construyen y difunden su historia.

Desde el ejercicio del poder, la difusión y enseñanza de la Historia suele utilizarse para fortalecer la cohesión social, el logro de consensos o la justificación del sistema y de quienes ejercen el poder; también habrá quienes la utilicen para luchar contra el sistema mismo. Más allá de las luchas por el poder, es posible que otros vean en la Historia un instrumento para la formación nacionalista o la educación para la paz, la convivencia, la democracia y la vida ciudadana.

Cuando la historia pretende ser vista como objeto de estudio académico, el énfasis suele hacerse en el pensar históricamente la fundamentación teórica de los estudios, el análisis científico de las evidencias históricas, y la institucionalización de los procesos docentes y de investigación.

En la conjunción de diversos enfoques y dimensiones, de cualquier manera se requiere entender procesos como: relaciones de causa efecto; cambio y continuidad; juzgar la validez de las narraciones históricas y construir las propias, así como la construcción personal y colectiva de la conciencia histórica.

El aprendizaje de lo histórico puede ayudar a reflexionar sobre la toma de decisiones en distintos ámbitos y niveles, desde el actuar cotidiano como ciudadanos, hasta el de las personas que ejercen el poder público.

Este nuevo enfoque debe explicitar que tanto los valores como la ideología están siempre presentes en la práctica y su orientación metodológica, de lo que se puede no ser consciente, y, por tanto, no explicarlo

Así mismo, hay que tener claro el modelo educativo que orienta el trabajo docente, con su orientación social, fundamentación filosófica y bases científicas; bases que pueden tener orientaciones de diversa índole como las cognocitivistas, constructivistas, socioculturales, etc.

4. Nuevos modos de aprender Historia.

Aquí retomamos el concepto de innovación como nuevos modos de relación educativa, que transformen las rutinas y reviertan las tendencias de mantenimiento. Se trata de incidir en cambios radicales, que modifiquen la esencia de las relaciones educativas para aprender historia. Enseguida cinco ejemplos.

4.1. De la recepción pasiva a la construcción activa.

Superar las formas tradicionales que entienden la educación como una transmisión de información sólo en la dirección docente-alumno, donde éste último guarda la información recibida y la manifiesta, sin modificaciones esenciales, en la evaluación determinada para legitimar lo aprendido. Además de su enfoque vertical y unidireccional, se caracteriza por su tendencia homogeneizante; de ahí que lo innovador sea lo que revierta esos rasgos, lo que puede lograrse con relaciones entre iguales, diversificación de fuentes de información y modos de construir el conocimiento que se reflejen en diversas maneras de expresar lo aprendido.

En septiembre de 1910, (SIERRA, 1910) en el acto inaugural de la Universidad Nacional de México, Justo Sierra, observando el actuar de las corrientes conservadoras de la época, señalaba: “los fundadores de la Universidad de antaño decían: ‘la verdad está definida, enseñadla’; nosotros decimos a los universitarios de hoy: ‘la verdad se va definiendo, buscadla’. Ahora diríamos: la verdad se está haciendo, construyámosla.

Una nueva relación con el conocimiento implica cambios en diversas dimensiones de la educación institucional, entre ellas:

Apropiación del conocimiento. El hecho de que los estudiantes puedan incorporar el conocimiento que les interese, además de ser una motivación, ayuda a que

lo perciban como propio y conjunten la historia personal con el currículum oficial; lo que le da sentido y significado al aprendizaje y contribuye a la formación de la conciencia histórica. Esta apropiación incluye, desde luego, la autogestión en los procesos de búsqueda, construcción y socialización del conocimiento.

Análisis crítico de categorías históricas. Más allá de contenidos basados en datos, fechas e información hueca en cuanto a significación social, centrar el estudio en las categorías fundamentales de los hechos históricos, entre ellas: circunstancias espacio temporales, organización social y clases sociales, economía y fuerzas productivas, cultura y expresiones artísticas, relaciones y ejercicio del poder, y vida cotidiana.

El diseño curricular y su gestión, suelen ser muy lentos en incorporar los conocimientos, cuyo rápido desarrollo deja, en poco tiempo, obsoletos los planes, programas y materiales de estudio. Para evitar la desarticulación de los procesos y la carencia de sentido para quienes estudian historia en las escuelas se requiere desarrollar estrategias más fluidas y dinámicas para que el conocimiento se incorpore en los contenidos curriculares y su operación cotidiana; asimismo, se requiere de propuestas curriculares más abiertas y flexibles que propicien su permanente innovación. Debe darse la posibilidad de que cada estudiante de Historia, sea niño o adulto, pueda decidir sobre aprendizajes que le resulten interesantes, no necesariamente debe aprender sólo lo que otros deciden por ellos.

No se trata de determinar previamente toda la información histórica que deben aprender los estudiantes; el currículum no necesariamente debe aumentar el tamaño del territorio histórico, según crecen de tamaño los estudiantes; las actuales maneras de periodizar la Historia y fragmentarla en espacios geográficos para repartirlos entre los grados escolares.

Ni los niños, jóvenes, ni, claro, tampoco los adultos como estudiantes, se van a limitar a los contenidos establecidos en los programas, libros o lo que digan los profesores. En Internet, videojuegos, televisión, cine, revistas, etc., tienen acceso a diferentes narraciones históricas, distintos manejos de los tiempos históricos, con más libertad que los tratamientos rígidos y lineales que se acostumbra en el aula. Ahí es donde los profesores deben mediar y ayudar a interpretar, analizar y reconstruir el conocimiento histórico.

En todo caso, lo que hay que adecuar a cada grado, edad y nivel de desarrollo, no deben ser tanto fragmentos de tiempos y lugares, sino los procesos de conocimiento histórico y la formación de valores ciudadanos y democráticos.

En cuanto a contenidos, es pertinente centrarse en valores, habilidades, actitudes y conocimientos y el ordenamiento de éstos desde:

- La interpretación de la información a la construcción de conocimientos,
- Los conocimientos a los saberes,
- Los pre saberes a los saberes nuevos,
- Las vivencias a la abstracción, y
- Las causas a los efectos y desde los efectos las causas.

4.2. Del individualismo a la construcción dialógica.

El grupo escolar tradicional donde los alumnos se sientan unos al lado, detrás o delante de otros y todos frente al profesor, quien describe y explica apoyándose de instrumentos como el pizarrón pintado en la pared o un moderno pizarrón electrónico, pero siempre percibiendo al grupo como un conjunto de individuos sin relación entre sí; el reto es la transformación de ese grupo de individualidades pasivas y receptoras en una comunidad de aprendizaje, en la que el conocimiento se construye colectivamente, mediante el diálogo y la contrastación de los conocimientos.

Del mismo modo, desde las diversas maneras de aprender y expresarse de las personas de una comunidad que aprende, la evaluación propicia diversas maneras de expresar lo aprendido; entre ellas, la expresión grupal del aprendizaje histórico.

4.3. Una docencia significativa.

Entendida la docencia como un apoyo profesional que tenga sentido para quienes desean aprender, implica:

- Qué esté disponible, pero no se sujete a tiempos rígidos y únicos predeterminados;
- Superar el rol tradicional de ser canal único y obligado de acceso al conocimiento, para propiciar la diversificación de fuentes y, por supuesto, orientar sobre los modos de acceder a ellas;
- Propiciar la conformación de comunidades de aprendizaje en ambientes diversos, para la construcción dialógica de conocimientos;
- Además de los saberes históricos, saber qué hacer con los saberes propios y los de los demás;
- Adquirir habilidades para la gestión del conocimiento histórico con apoyo de las tecnologías para la información y la comunicación.

4.4. Trascender la escuela.

Una visión amplia de lo educativo es tener presente que la educación es mucho más que la escuela, y que ésta es un esfuerzo por institucionalizarla, legitimando ciertos saberes y habilidades mediante un currículo oficializado, e instrumentando organizacionalmente los espacios, tiempos y modos de enseñar y aprender, así como los procedimientos de evaluación y certificación de lo aprendido. Históricamente, la administración educativa ha ido cerrando sus esquemas y, en consecuencia, algunas instituciones se han vuelto demasiado rígidas, provocando la apertura de brechas entre lo que se enseña en las escuelas y lo que se vive en la vida diaria.

Desde esta perspectiva, la innovación significa superar esas distancias trabajando por una escuela más ligada a la vida y una cotidianeidad más educativa. En el campo del aprendizaje histórico, se trata de vincular la vida personal, familiar, comunitaria y laboral a la Historia institucionalizada en el currículo escolar mediante un análisis crítico de ambas.

4.5. Trascender los medios.

Como se dice en el epígrafe de este texto, “La mejor manera de aprovechar las tecnologías es potencializar lo que podemos hacer sin ellas”. En efecto, el papel de los medios esencialmente es potencializar lo que humana y profesionalmente somos capaces de hacer. Por otra parte, cuanto más se aprecian los medios que se utilizan para informarse y comunicarse es cuando éstos no se perciben; o como se dice coloquialmente, cuando “*se vuelven transparentes*” y se crea una cercanía entre las personas que conversan, o al acceder directamente a la información que le interesa a cada quien sin percibir el medio que se utiliza como canal; tal afirmación se puede constatar en el transcurrir del tiempo, desde las cartas del correo tradicional hasta con los nuevos dispositivos electrónicos móviles.

Algunos autores aprecian menos el valor de las mediaciones computacionales, como Romero (1997), quien dice: “sin sombra de duda compartimos la idea de que el diálogo es la esencia de la educación, pero el que toma el ordenador como interlocutor sólo puede considerarse un remedo imperfecto del específicamente humano”. En efecto, no se debe confundir la interacción personal con la relación con los medios de comunicación; por más que lo parezca, no es lo mismo la persona real que los datos personales que se manejan en la computadora.

Sin embargo, cuando el mismo Romero afirma que “puede argüirse, y así se hace, que frente a los habituales monólogos de la clase bienvenido sea ese parche, pero es una falsa solución”; creo que exagera, pues no es sólo un parche ni una falsa solución, sino más bien complemento de una solución.

Por lo tanto, trascender los medios implica que los docentes modifiquen su actitud tradicional en el espacio donde se aprende y se enseña. Cualquier incorporación tecnológica en el esquema de la educación escolar implica cambios en los modos de enseñar; de ahí la resistencia de algunos docentes en el momento en que perciben amenazas a su seguridad profesional, con la incorporación de un aparato que no están seguros de saber manejar. Eso sucedió con las calculadoras y ahora está ocurriendo con los teléfonos celulares.

De tal manera que, cuando se meten una o varias computadoras al aula:

- Un profesor tradicional tiende a conservar su papel de canal único y obligado para acceder al conocimiento y se coloca como vigilante y controlador de su uso;
- En otros casos, la computadora se convierte en un medio obligado para la comunicación y la transmisión de información entre docente y alumnos;
- También sucede que los estudiantes se dediquen por su cuenta a trabajar en las computadoras y el profesor se desentienda, muchas veces porque no entiende qué pasa.
- Lo ideal sería un modelo colaborativo en que todos trabajen conjuntamente en una comunidad de aprendizaje, donde el docente orienta, problematiza, en fin, ayuda a aprender, auxiliándose, lo mejor posible, de los medios necesarios para ello.

5. Principios para el aprendizaje de la Historia.

- Desde un enfoque educativo integral, vincular el aprendizaje de lo histórico como objeto de estudio, con su valor formativo social, cultural, político y ciudadano.
- Desmitificar la historia tradicional basada en efemérides de las luchas por el poder, e impulsar enfoques más centrados en las circunstancias y condiciones de vida de la gente.
- Suplir la actual fragmentación curricular en la enseñanza de la Historia por un aprendizaje basado en procesos acordes con el desarrollo psicológico y sociocultural de los estudiantes y sus intereses de aprendizaje histórico;
- Superar el tradicional tratamiento vertical, unidireccional y verbalista, que carece de sentido, a partir de la historia propia, como consecuencia de un vínculo particular con el conocimiento histórico.

- Analizar de manera crítica las categorías históricas como: clases sociales, economía y fuerzas productivas; relaciones, lucha y ejercicio del poder; cultura y contextualización de su acontecer.
- Examinar la realidad actual a partir de su explicación histórica.
- Construir colectivamente el conocimiento histórico.
- Actuar en congruencia, empatando los valores predicados con los vividos.
- Asumir una conciencia histórica en la actuación social y política cotidiana.

6. ¿Y las tecnologías?

En la esencia de lo humano está el atreverse a transformar el mundo, más que adaptarse a él; y para ello crear y desarrollar conocimientos y tecnología. Sin embargo, si la persona se mediatiza, en el sentido de que se convierte en un usuario pasivo, subyugado por la técnica antes que dominarla, cae en la enajenación.

Una vez que se reflexiona sobre el uso de las tecnologías para el aprendizaje de la Historia, conviene recordar algunos sucesos importantes que siempre han estado presentes en la historia de la humanidad, ya que es la tecnologización la que nos ha hominizado y humanizado, con todo lo que esto significa.

Por ejemplo, las pinturas rupestres y los petroglifos constituyen un medio de información sobre los modos de ser de las personas de esas épocas. Se desprendían esas piedras pintadas o grabadas, o se preparaban algunas especialmente para ello, donde se plasmaba lo que se quería comunicar en ese tiempo, o con la idea de conservarlo para tiempos futuros. Después, para aligerar el transporte, se fabricaban ladrillos, como los mesopotámicos, seguidos de materiales más ligeros como el papiro egipcio, los pergaminos, los códices mayas y aztecas, y el papel chino, que luego daría origen a los libros, primero manuscritos y luego producidos en serie con la imprenta.

Simultáneamente, pero a otro ritmo, así como cambiaban los materiales, evolucionaron los modos de expresarse gráficamente; los dibujos, que pretendían expresar la realidad tal como era, se transformaron en expresiones cada vez más simbólicas, hasta llegar a las escrituras actuales en toda su diversidad.

En el siglo XIX con el desarrollo de transportes, como el ferrocarril; y de las comunicaciones, como la moderna organización del correo, el telégrafo y el teléfono; así como el invento de la cámara fotográfica y el cine, el mundo parecía ser más pequeño y las comunicaciones más inmediatas. Ahora, en el arranque del siglo XXI las maravillas decimonónicas figuran como titubeos de lo que sucedería después y de lo que se vive actualmente con todos los avances en materia de telecomunicaciones, cómputo y proceso de digitalización.

No obstante lo anterior y a propósito de tiempos históricos, no todo se mueve a la misma velocidad. A miles de años del invento de la escritura y a medio milenio del invento de la imprenta, más de mil millones de personas no saben leer ni escribir, ni han tenido un libro en sus manos; y más de cinco mil millones no tienen acceso a las nuevas tecnologías telemáticas.

Con semejante lentitud se mueven las mentalidades. Hay procesos en el ámbito de las instituciones educativas que no parecen ser tocados por el avance tecnológico, y en los modos de enseñar y aprender se evidencian formas de diversos períodos históricos.

Con la aparición de cada tecnología aparecen grandes esperanzas sobre sus benéficos impactos sociales y educativos, así como detractores y pesimistas de las mismas. Así con la imprenta se soñó en un total acceso al conocimiento que los enciclopedistas pretendieron compendiar.

Como digo en otro escrito sobre el acceso al conocimiento y la inclusión educativa (MORENO, 2009-a), históricamente, cada avance logrado tecnológicamente trae aparejadas, más allá de su utilidad pragmática, ambiciosas expectativas que casi llegan a la dimensión de lo utópico, siempre con la esperanza de que la vida sea mejor que la que hasta entonces se ha vivido. Un ejemplo de estas ilusiones se encuentra en la siguiente cita tomada del discurso de un ministro durante la creación, en 1865, de la Unión Nacional del Telégrafo (FINKIELKARUT y SORIANO, 2006):

Estamos aquí reunidos en un verdadero congreso de paz. Si es cierto que a menudo la guerra no se produce sino por malos entendidos, entonces ¿no destruimos acaso una de sus causas facilitando el intercambio de ideas entre los pueblos, y poniendo a su alcance este prodigioso aparato de transmisión, este cable eléctrico, mediante el cual el pensamiento, como arrebatado por el rayo, vuela a través del espacio y permite establecer un diálogo rápido, incesante, entre los miembros dispersos de la familia humana?

Con la aparición del cine se pensó en la posibilidad de filmar las clases de los buenos profesores, y sólo reproducir las películas para lograr una mayor cobertura educativa; de manera semejante se pensó en la radio y la televisión.

A propósito, creo interesante destacar la importancia de esta idea, que no es reciente, ya que hace un siglo, en la inauguración de la Universidad Nacional de México en 1910, Justo Sierra se refería a:

...todos los descubrimientos, incontables ya, que en ese viaje ha logrado la ciencia; las aplicaciones y modalidades de la energía eléctrica que se va convirtiendo a los ojos del filósofo en una suerte de alma del universo, delante de la cual la materia y el éter parecen simples conceptos de nuestra mente; los que han mostrado la manera de retener en un hilo de cobre un mundo de sonidos que desaparecen con un simple contacto metálico; los que han hecho

venir al objetivo del telescopio fotográfico miríadas de astros escondidos en la sombra que hasta hace pocos años un poeta habría calificado de eterna, y los que han traído al ojo del microscopio la inimaginable cantidad de nebulosas orgánicas que componen lo infinitamente pequeño.

Con respecto a su aparición histórica, se habla de nuevas y viejas tecnologías y se pretende llamar viejas a la imprenta con sus libros, el teléfono, la Radio y la TV, aunque todas ya entraron a la digitalización y viajan por la Web; por ende, de acuerdo a esta convención técnica, ya todas son nuevas. De cualquier modo, sólo de manera convencional llamamos nuevas a Internet y los recursos de la Web, así como al uso de dispositivos móviles.

Cabe decir que para efectos de innovación educativa, lo importante no es la edad del aparato, sino lo transformador de su uso educativo. Las tecnologías por sí solas no tienen sentido; éste se los da la gente que las posee y utiliza, lo cual es aplicable en todos los campos de la actividad humana. Por dar un ejemplo, una sembradora o trilladora que se utilice en agricultura, una mezcladora en la industria de la construcción o un micrófono en la radio, tendrán distinto impacto social según el uso que se les dé.

Las reflexiones sobre este aspecto de las historias escolares conducen a ciertos aprendizajes, entre los que destacan:

Que en las instituciones educativas existen tres dimensiones que se mueven con ritmos diferentes: la administrativa, que suele ser lenta en sus cambios; la tecnológica, que se transforma con mayor velocidad; y la académica, cuyos sujetos y procesos difieren en sus ritmos de continuidades y cambios. De ahí que toda innovación deba considerar la compleja multidimensionalidad de las instituciones educativas.

Que la incorporación de nuevos recursos tecnológicos, por sí mismos, no tiene sentido ni posibilidades de éxito. Toda innovación tecnológica, para que sea exitosa, debe ser parte significativa de un proyecto educativo.

La incorporación de nuevas tecnologías a las prácticas educativas no se limita a soluciones económicas o de capacitación; debe contemplar la transformación de la cultura educativa, tanto a nivel organizacional como personal de quienes administran, enseñan y aprenden.

De acuerdo con este enfoque, se puede ubicar esta cuestión en el ámbito de la cibercultura de la educación, entendida como estos nuevos modos de ser, comunicarse y conocer, que se van conformando en y por los nuevos ambientes sociales que se propician con las TIC; es decir, ambientes que posibilitan construir nuevas relaciones sociales y nuevas maneras de compartir y recrear conocimientos.

7. Propuesta para la virtualización.

En estos días la moda parece ser la “virtualización” de recursos y procesos educativos, cuyo concepto se entiende como el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, que a su vez se conciben como nuevas la computadora y su aplicación para la gestión de la información y el conocimiento y el aprovechamiento de los recursos de la Web. Aunque no siempre tenemos claro qué significa virtualizar ni para qué hacerlo, a este respecto, a continuación cito algunas palabras dichas en el XVII Encuentro Internacional de Educación a Distancia de la Universidad de Guadalajara (MORENO, 2008):

Más allá de lo literal, la virtualidad forma parte de nuestra realidad, como virtuales y reales son las sombras que se reflejan en nuestro camino, las figuras en los claroscuros de nuestra recámara y nuestra imagen en el espejo. Como virtual es el mundo que nos imaginamos más allá de nuestras percepciones sensoriales. El caso es que no son dos dimensiones separadas, la virtualidad ha sido y es parte esencial de nuestra realidad. Los virtuales mundos imaginados, son elementos consustanciales en nuestro proceso de hominización desde que nuestra especie toma conciencia de su existencia, lo que sucede con las actuales tecnologías informáticas es, más que una virtualización, un pequeño avance en la objetivización de esa virtualidad en la que siempre hemos vivido.

Desde estos pre-sentimientos y pre-entendimientos se desatan una serie de interrogantes. Entre ellas:

¿Buscamos virtualizar tecnológicamente para educar mejor, o éste de por sí es un proceso virtual? ¿Hasta dónde esa virtualización nos puede ser útil para aumentar la cobertura y bajar costos de los servicios educativos? ¿Hablamos de aprender en la virtualidad? y ¿Para qué virtualizar?

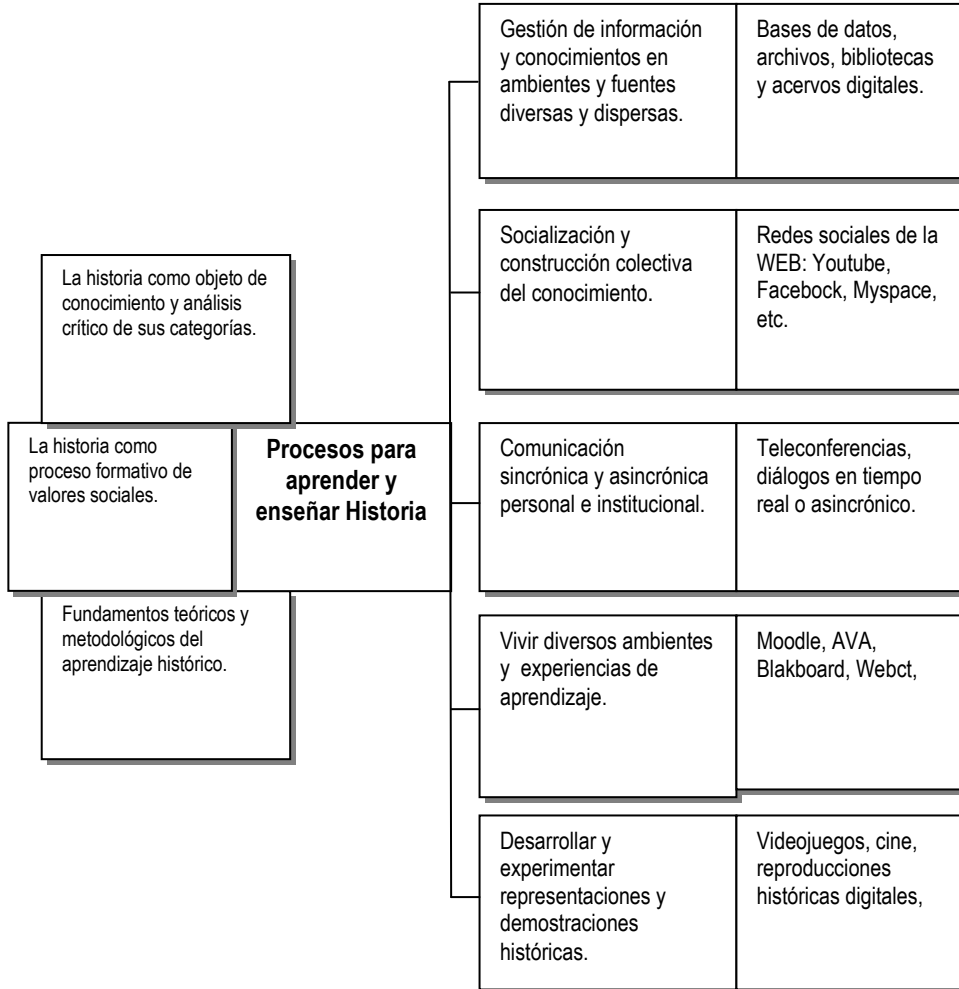
Lo que también nos puede arrojar muchas respuestas dependiendo lo que cada quien busque en ellas, por ejemplo, para:

- Dinamizar el contenido de un texto, al mismo tiempo que mejoramos su percepción y volvemos su lectura más y atractiva;
- Adecuar la realidad a las dimensiones, velocidades y frecuencia que nos posibilite su observación y conocimiento;
- Tender un puente que nos acerque al mundo de los estudiantes;
- Facilitar el acceso a los servicios educativos, cuidando que no sea una barrera más;
- Crear nuevos ambientes de aprendizaje;
- Lograr ambientes educativos más lúdicos y placenteros;
- Tender puentes entre la abstracción, objetivándola y la realidad, imaginándola;
- Acercar nuestra vida al mundo que queremos (no por no saber, o no querer vivir la propia);
- Situaciones y habilidades de búsqueda y exploración;

- Acceso más libre y directo a la información, procesarla, recrearla, expresarla y transferirla;
- Fortalecimiento de la autonomía y la autogestión;
- La posibilidad de ampliar y diversificar nuestras relaciones, más allá de los espacios y tiempos áulicos; y
- La preparación para el mundo del trabajo.

De esta manera, el uso de las tecnologías para la información y la comunicación se aplican a un proceso de innovación que viene a diversificar los ambientes y posibilidades de aprender. Lo que, a su vez, puede contribuir a favorecer mejores oportunidades de aprendizaje.

Virtualizar para innovar y diversificar el aprendizaje de la Historia



Procesos para los que pueden utilizarse una gran variedad de medios, desde las mismas computadoras portátiles o de escritorio hasta dispositivos móviles, como ipods, iphones, teléfonos celulares, etc.

8. Riesgos sobre el uso de las tecnologías.

La exageración de las bondades de las tecnologías puede ser contraproducente: a mayor exageración de sus posibilidades, puede haber menos aprovechamiento de su potencial. Por tal motivo, conviene llamar la atención sobre los riesgos que conllevan.

Como señalan Laborda y Gubern (citados por ROMERO MORANTE, 1997), “sin un criterio conceptual superior, que no se encuentra en ninguna enseñanza centrada en la tecnología, el riesgo de trocar analfabetismo informático en un analfabetismo informatizado no sería un mero temor”.

Quejarse del mal uso educativo que se hace de los medios, si no somos capaces de aprovecharlos.

Sí, con la máquina se manejan datos y paquetes informativos, pero es la reflexión y la relación dialógica la que construye conocimientos.

Con respecto a qué aprender, Romero Morante (1997) plantea que:

En términos muy genéricos y a sabiendas del riesgo de no hacer justicia a la complejidad del asunto, podríamos decir que las didácticas “materialistas” cumplen preferentemente un papel de reforzadoras de contenidos, en tanto que en las “formalistas” el acento se coloca en las operaciones cognitivas que activan o contribuyen a desarrollar, mientras que en las “críticas”, finalmente, se busca ponerlas al servicio de un acceso significativo a contenidos socialmente relevantes, así como del aprendizaje de destrezas útiles para cualquier ciudadano en su vida normal.

Otro riesgo es el desequilibrio entre el acelerado desarrollo de la tecnología y la limitada capacidad para incorporarla.

El choque entre la cultura del aprendizaje institucional con la rigidez de tiempos, espacios y modos de gestión escolar y la nueva cultura tecnológica.

Agregar a las exclusiones sociales, culturales, étnicas, económicas y personales existentes, la exclusión digital.

Confundir los conceptos de datos, información, conocimiento y saberes. Con la máquina pueden manejarse datos, estructurar paquetes informativos, interpretar códigos, contactarse quienes así lo desean; pero las ideas, los sentimientos, los saberes, sólo son caudal de las personas.

Fortalecer con las TIC las inercias y prácticas educativas tradicionales.

Centrarse en las máquinas y sus textos, desligándose del contexto. No tanto preguntarse qué hacer con los aparatos con los que ya se cuenta, sino más bien verlos

como respuesta a problemas educativos que se presentan y luego construirlos o adquirirlos.

Las tecnologías no son educativas en sí; son instrumentos aprovechables para el terreno de la educación en tanto que sirven para la comunicación humana; para detectar, guardar y organizar la información y luego transferirla; así como para percibir más y mejor los objetos de estudio y expresar lo aprendido. En este sentido, pueden ser óptimamente aprovechadas: deben estar apropiadamente insertas entre la organización lógica de la disciplina histórica y la organización del proceso del aprendizaje histórico, todo integrado en un proyecto educativo con significado para quienes desean aprender y la institución que ofrece esos servicios.

9. Aprender Historia en ambientes virtuales.

Para los diversos propósitos educativos de la Historia, la virtualización de sus ambientes y procesos académicos puede favorecer su aprendizaje, como en los siguientes casos:

Participar en grupos de discusión sobre investigación y análisis de procesos históricos aprovechando la posibilidad de la comunicación sincrónica y asincrónica que se da en los entornos virtuales. Un caso interesante es el de historia a debate en: www.h-debate.com.

Ampliar las posibilidades de participar en programas educativos a personas que viven en diferentes lugares y no coinciden con los tiempos escolares tradicionales.

Aprovechar los recursos de la Web para que estudiantes y docentes apoyen sus procesos académicos. Spartacus Educational: <http://www.spartacus.schoolnet.co.uk/> <http://www.historylearningsite.co.uk/>, Federación Icaria: <http://www.fedecaria.org/>, Eduteka <http://eduteka.org>. Educa historia: <http://www.educahistoria.com> HISTODIDÁCTICA: <http://www.histodidactica.es>.

Facilitar el acceso a datos e información que se ubican en lugares lejanos o de limitado acceso por lo frágil de sus materiales, como sería el Archivo General de Indias: www.mcu.es/archivos/visitas/indias/indias/html; o el Archivo General de la Nación en México, en www.agn.gob.mx.

Conocer sitios sobre lugares históricos, cuya visita real podría ser imposible o muy difícil de llevar a cabo (www.earth.google.com).

Adentrarse en museos virtuales, como el Museo Nacional de Antropología, en www.mna.inah.gob.mx; y el Museo Nacional de Arqueología, Antropología e Historia del Perú, <http://museonacional.perucultural.org.pe>; Museo Virtual de Canadá,

<http://virtualmuseum.ca>; Museo del Louvre, <http://www.louvre.fr>; Museo Británico de Londres, <http://www.britishmuseum.org>; el Museo del Prado, en Madrid, www.museodelprado.es; Museo Nacional de Historia de Chapultepec, <http://www.mnh.inah.gob.mx>; y el Museo Regional de Guadalajara, http://portaleducativo.jalisco.gob.mx/N_Alumnos/Museo/museogua.html, entre otros.

La posibilidad de que los estudiantes creen sus propios sitios en Web y participen en redes sociales como Youtube, Facebook, Myspace, Twitter y más que estén surgiendo, que pueden ser muy útiles para el rescate de las historias locales y con ellas trascender a historias regionales, nacionales y mundiales, en la búsqueda y construcción de nexos y significados. Socialización y construcción colectiva de conocimiento. Compartir ambientes y experiencias de aprendizaje.

Propiciar la afectividad y los ambientes lúdicos con videojuegos educativos de temas históricos, como “Imperium Civitas”, en <http://www.fxinteractive.com/p137/p137.htm>; y Juegos en línea, en <http://www16.imperiaonline.org/imperia/game/novini.php?adv=en&log=3331>

Cognición y procesamiento de información y conocimientos históricos, mapas conceptuales y otros recursos sinópticos.

Facilitar la gestión de la información y el conocimiento histórico, a través de numerosos sitios con publicaciones electrónicas como: Ciudad Arqueológica, www.naya.org.ar; Arte Historia, www.artehistoria.com; y Arqueología Mexicana, www.arqueomex.mx.

Aprovechar la reusabilidad de la información digitalizada para una mejor socialización y distribución equitativa de recursos educativos, mediante estrategias como los acervos de objetos de aprendizaje, redes de bibliotecas digitales o bases de datos compartidas: Biblioteca virtual Miguel de Cervantes, www.cervantesvirtual.com/seccion/historia; y El poder de la palabra, <http://www.epdlp.com>.

Sitios en Internet dedicados a la difusión del conocimiento histórico en diversos formatos, como noticias, cursos, documentos, etc.: Historia Siglo XX, <http://www.historiasiglo20.org>; Nuestros orígenes, <http://www.nuestrosorigenes.com>; y Proyecto CLÍO, <http://www.clio.rediris.es>.

Aprovechar el hipertexto para un manejo más libre, ameno y dinámico de las lecturas históricas. Desarrollo de aplicaciones Multi e hipermedia para facilitar y fortalecer la percepción de demostraciones y simulaciones de procesos y productos históricos.

Creación de plataformas virtuales de aprendizaje, también llamadas LMS (por sus siglas en inglés: Learning Management System), para el desarrollo y ofrecimiento de programas educativos en línea, que pueden ser desarrolladas por cada institución, aprovechando las de acceso libre como Moodle y Sakai, o las comerciales como Webct o Blackboard.

Desarrollo de trayectorias de aprendizaje a través de la WEB, valiéndose de lo que pueda ser pertinente según los propósitos educativos, como es el caso del WebQuest que, como se presenta en <http://es.wikipedia.org/wiki/WebQuest>, es *“un tipo de actividad didáctica que consiste en una investigación guiada, con recursos principalmente procedentes de Internet, que promueve la utilización de habilidades cognitivas superiores, el trabajo cooperativo y la autonomía de los alumnos e incluye una evaluación auténtica”*. Para conocer más sobre esta técnica se puede explorar <http://www.webquest.org>, <http://www.webquest.es> y <http://www.isabelperez.com/webquest>; la Biblioteca semántica de WebQuest, <http://cfievalladolid2.net/webquest>; o el Generador de Webquest, <http://www.webquest.es/phpwebquest>.

Aprovechar los sistemas de teleconferencias para sesiones académicas en tiempo real, o compartir eventos que suelen hacerse presencialmente.

Uso innovador de los viejos medios, tv y radio.

Diversificar las maneras de evaluar y de manifestar lo aprendido.

Conclusión.

El aprovechamiento de las TIC para facilitar ambientes virtuales propicios para innovar, diversificar y mejorar, el aprendizaje de la Historia, será más valioso en la medida en que las ubiquemos en su justo valor y potencial, integrándolas como apoyo a proyectos educativos, con una metodología fundamentada científicamente, así como en contenidos y actividades enfocados a los procesos formativos de la Historia y a su análisis como objeto de estudio.

Para la educación en general, no se trata de decidir si se aceptan o no los ambientes virtuales; están ahí y se seguirán desarrollando. Y para la educación encerrada en los sistemas escolares, puede ser una ambiente más que diversifique los espacios y modos de aprender; o rechazarlo para seguir siendo más un lugar de rituales que simulan la educación, mientras que la educación auténtica, la que le da sentido a la vida, sigue sus propios rumbos.

La incorporación de las TIC a los procesos educativos tiene la posibilidad de ser una oportunidad de propiciar ambientes para:

- Emigrar de la información que lleva al conocimiento, a la sabiduría de saber vivir;
- A partir de la autogestión, combinar la responsabilidad personal con el estudio colaborativo, desarrollando el potencial de aprendizaje individual y colectivo;
- Convivir en “comunidades de aprendizaje” en ambientes virtuales; y,
- Conocer y desarrollar habilidades para la gestión del conocimiento y el manejo de las mismas TIC.

En un proceso educativo, lo esencial son las interacciones formativas entre las personas y su relación con la realidad. A final de cuentas, las tecnologías propician, modifican o potencializan lo que humanamente somos capaces de hacer.

Bibliografía.

Carretero Mario, Rosa; Alberto y González, María Fernanda. *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, Paidós Educador, Buenos Aires, 2006.

Cuesta, Raimundo; Mainer, Juan. “Didáctica crítica y educación histórica. Pensar, desear y actuar de otra manera”, *Cuadernos de Pedagogía*, n° 295, octubre de 2000, Editorial CISS Praxis, Barcelona.

Finkielkraut, Alain; Soriano, Paul. *Internet: Éxtasis inquietante*, Libros del Zorzal, Buenos Aires, 2006.

Fontana, Josep. *Historia y proyecto social*, Crítica y Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, 2004.

González de Molina, Manuel. “Historia sin memoria. Sobre la función social del conocimiento histórico”, *Cuadernos de Pedagogía*, n° 295, octubre del 2000, Editorial Font Alba. Barcelona.

Moreno Castañeda, Manuel. “Cibercultura y educación”, en *Educación e investigación. Retos y oportunidades*. Trillas, México, 2007.

Moreno Castañeda, Manuel. *Inauguración del XVII Encuentro Internacional de Educación a Distancia*, Universidad de Guadalajara, 2008.

Moreno Castañeda, Manuel. *Acceso al conocimiento e inclusión educativa* (Documento de trabajo). Universidad de Guadalajara, 2009-a.

Moreno Castañeda, Manuel. *Estudiar y aprender en ambientes virtuales* (Documento de trabajo). Universidad de Guadalajara, 2009-b.

Moreno Castañeda, Manuel. *La docencia en los albores del siglo XXI* (Documento de trabajo). Universidad de Guadalajara, 2009-c.

Romero Morante, Jesús. *¿Herramientas o cacharros? Los ordenadores y la enseñanza de la Historia en la enseñanza secundaria obligatoria*, Universidad de Cantabria, 1997.

Salazar Toledo, Julia. *Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia*, Universidad Pedagógica Nacional, México, 1999.

Sierra, Justo. “Discurso en la Inauguración de la Universidad Nacional de México”, 22 de septiembre de 1910, [Disponible en: <http://www.ensayistas.org/antologia/XXA/sierra/>].

Tedesco, Juan Carlos. *Educación en la sociedad del conocimiento*, Fondo de Cultura Económica (4ª edición), Buenos Aires, 2004.

Trepat A.; Cristófol y Comes, Pilar. *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*, GRAO e ICE de Universitat Barcelona (5ª Edición), 2006.

Yehya, Naief. *Tecnocultura. El espacio íntimo transformado en tiempos de paz y guerra*, Tusquets Editores, México, 2008.

Aprendizaje de la Historia y Simulación Educativa

The Learning of History and Educational Simulation

Jesús Valverde Berrocoso

Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Formación del Profesorado
Universidad de Extremadura

Recibido el 13 de diciembre de 2009

Aprobado el 14 de febrero de 2010

Resumen. El aprendizaje de la Historia tiene como finalidad fundamental que los alumnos adquieran los conocimientos y actitudes necesarios para comprender la realidad del mundo en que viven, las experiencias colectivas pasadas y presentes, así como el espacio en que se desarrolla la vida en sociedad. El conocimiento histórico se fundamenta en relatos, pero también en la interpretación explicativa de los fenómenos históricos, de sus causas y sus relaciones con acontecimientos posteriores. Esto explica las dificultades que los alumnos encuentran para comprender conceptos históricos de carácter multicausal que, además, tienen que ser contextualizados en un tiempo y en un espacio. La simulación educativa basada en el juego, en objetos o en procesos dinámicos, es una herramienta didáctica que puede contribuir a mejorar la comprensión de la Historia porque favorece la comprensión de ideas y conceptos abstractos, es idónea para manipular y modificar, según las necesidades educativas del momento, las variables espacio-temporales y, por último, es útil para situarnos en un lugar o en un tiempo donde sería imposible tener una experiencia directa.

Palabras clave: Simulación educativa. Videojuegos. Tecnología Educativa. Didáctica de las Ciencias Sociales. Aprendizaje de la Historia.

Summary. The fundamental purpose of learning History is that students acquire the knowledge and attitudes necessary to understand the reality of the world they live in, the collective experiences past and present, as well as the space in which life develops in society. Historical knowledge is based on stories, but also in the explanatory interpretation of historical phenomena, its causes and its relationship to subsequent events. This explains the difficulties that students encounter in understanding multicausal historical concepts that also have to be contextualized in time and space. The simulation-based educational game, objects or dynamic processes, is an educational tool that can help improve understanding of History because it promotes understanding of abstract ideas and concepts, is suitable to manipulate and modify the space-time variables and, finally, it is useful to put us in a place or a time where it would be impossible to have a direct experience.

Keywords: Educational Simulation. Digital Games. Educational Technology. Learning History. Social Sciences Didactics.

Inroducción.

La enseñanza de la Historia en los niveles obligatorios del sistema educativo necesita superar determinados planteamientos epistemológicos para desarrollar unas metodologías didácticas más eficaces a la hora de motivar a los alumnos en su aprendizaje y alcanzar los objetivos que el currículo oficial establece.

El propio currículo¹ define la Historia como *una disciplina viva, en constante evolución y transformación, y por tanto, su análisis de las sociedades tiene por fuerza que ser dinámico y comprometido también con los sucesos que el pasado arrastra para el presente y el futuro* (pág. 8022). Al mismo tiempo que define unos objetivos relacionados con unas competencias que van más allá del mero recuerdo de personajes, fechas y eventos. El currículo establece que el aprendizaje de la Historia debe desarrollar habilidades de: (1) identificación de procesos y mecanismos que rigen los hechos sociales; (2) interrelación entre hechos políticos, económicos y culturales; (3) comprensión de la pluralidad de causas que explican la evolución de la sociedad; (4) identificación y localización en el tiempo y el espacio de procesos históricos relevantes; (5) adquisición de una perspectiva global de la evolución de la Humanidad y (6) buscar, seleccionar, comprender y relacionar información de naturaleza y fuentes diversas. Estos objetivos no pueden satisfacerse con métodos de enseñanza basados en la memorización de datos a partir de una única fuente de información (v.gr. el libro de texto) presentada como una historia enunciativa que no reconoce el aprendizaje de la historia como un saber discursivo, reflexivo y científico.

La superación de este modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje de la Historia exige mostrar al alumnado cómo se construye el conocimiento histórico a través de situaciones de simulación de la indagación histórica y centrándose en el aprendizaje de los conceptos fundamentales de la teoría histórica (PRATS, 2001).

1. Las dificultades en el aprendizaje de la Historia.

Los alumnos suelen considerar que el acceso al conocimiento de la Historia exige fundamentalmente el empleo de la memorización y que, en mucha menor medida, se ponen en juego otras capacidades cognitivas de mayor nivel como la comprensión o la reflexión. Pero aprender y enseñar Historia exige un pensamiento complejo tanto por parte del profesorado como de los alumnos. El aprendizaje de la Historia ha de girar alrededor de problemas interesantes, generadores y organizadores; de valoración crítica de la evidencia y de los relatos; de superación de personales puntos de vista, para comprender los de otros; del empleo de datos, conceptos e interpretaciones para hacer

¹ Decreto 83/2007 (ESO) y Decreto 115/2008 (Bachillerato). DOE - Consejería de Educación de la Junta de Extremadura.

juicios y, posteriormente, si la evidencia es persuasiva, hacer cambios en nuestros juicios sobre un proceso o acontecimiento histórico (BAIN, 2005).

El problema no es únicamente de mejora y actualización de la metodología didáctica de la Historia, está también implicada la propia epistemología de la disciplina que, por un lado, exige a los alumnos un elevado nivel de abstracción y, por otro, al formar parte del contexto social y cultural actual ejerce una enorme influencia en la concepción del proceso histórico en los estudiantes.

PRATS (2001) establece dos tipos de dificultades en el aprendizaje de la Historia. En primer lugar, se encuentran las dificultades contextuales que vienen provocadas por la visión social de la historia, su utilización política y el peso de la tradición y formación del profesorado. El saber histórico se identifica frecuentemente con la «erudición» del conocimiento del pasado y de ahí su fuerte asociación con la memorización de datos históricos. Además, existe una tendencia a considerar la historia como una «narración periodística» de hechos, personajes y eventos, con una evidente falta de perspectiva de los fenómenos descritos. Incluso se observa una «visión esotérica» de la historia en la que la ciencia-ficción y los fenómenos paranormales son utilizados por pseudo-historiadores, y hábilmente difundidos por los medios de comunicación, para explicar determinados hechos o eventos históricos. Por otro lado, los políticos se han apropiado también de acontecimientos y efemérides históricas con las que justifican sus ideas o legitiman realidades actuales sin la objetividad requerida. Por último, el profesorado mantiene, en su mayoría, una enseñanza de la historia enunciativa, transmisiva y presentada como un saber cerrado.

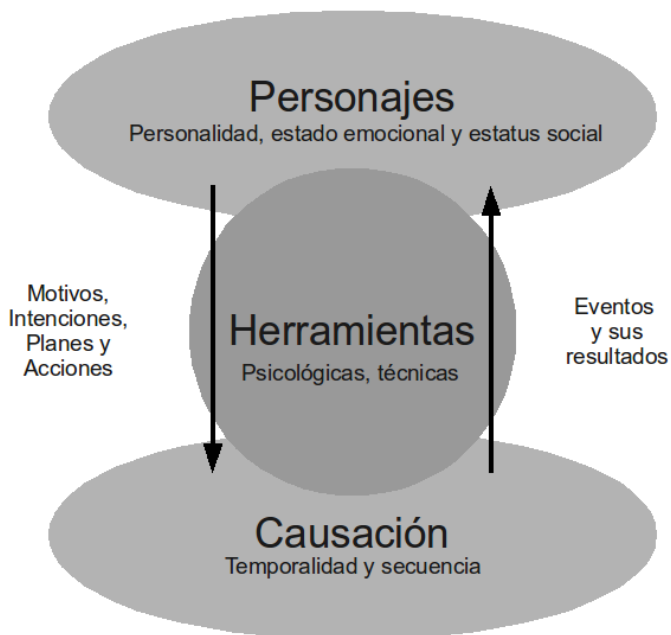
En segundo lugar, están las dificultades epistemológicas de la Historia como ciencia social. Ya hemos hablado de la necesidad del uso del pensamiento abstracto, al que se une la imposibilidad de reproducir un fenómeno histórico, como se reproduce un fenómeno físico en un laboratorio. Desde el punto de vista del alumnado de Educación Secundaria, el aprendizaje de conceptos históricos plantea dificultades de diversa naturaleza. Por una parte, el alumno se encuentra con términos del lenguaje cotidiano que poseen una significación diferente al convertirse en vocablos de carácter histórico (p.ej. rey o monarquía). También tienen que aprender a usar y comprender la terminología específica de los historiadores. Otra dificultad con la que se enfrentan los alumnos es la percepción del tiempo y el espacio en la Historia y la multicausalidad en la explicación de los fenómenos históricos.

Una de las principales dificultades de los alumnos de Historia es su incapacidad para capturar la naturaleza del contexto histórico. Tienden a ver el pasado con su propia visión del presente. Por consiguiente, situar un fenómeno histórico en su contexto puede ser considerada como una actividad clave en la enseñanza de la Historia (AKKERMAN, S.; ADMIRAAL, W. y HUIZENGA, J., 2009). Barton & Levstik (2004) mostraron cómo el uso de la narrativa es particularmente relevante en la didáctica de la Historia, al ser considerado como un medio positivo para ir más allá del

mero conocimiento de hechos fragmentarios de personajes y eventos históricos. La narrativa organiza la información histórica de forma coherente y, por lo tanto, ayuda a los alumnos a recordar y evocar estos eventos y procesos. Además, las narrativas son positivas para el aprendizaje porque no sólo incorporan conocimiento, sino también motivan a los alumnos. Los juegos son mencionados frecuentemente como una herramienta fructífera para generar ambientes de aprendizaje con narraciones (JENKINS, 2004).

La «historificación» (*storification*) implica el proceso de transformación de la experiencia humana dentro de líneas históricas que adoptan sentido a través de la organización narrativa. El proceso de «historificación» es un medio para organizar episodios, acciones en el tiempo y el espacio. Las preguntas clave de este proceso son «¿quién hace qué y cuándo, con qué intenciones, y cuáles son las consecuencias?». Por tanto, los personajes se relacionan con aspectos de personalidad, estado emocional y posición social. Y están vinculados a la causación por motivos, intenciones, planes y acciones. La causación implica la temporalidad y la secuencia. Está unida a los personajes por los eventos y sus resultados. Por tanto, los personajes y la causación son los elementos centrales en el proceso de «historificación» (ver figura 1).

Figura 1. Organización narrativa (AKKERMAN, S.; ADMIRAAL, W. & HUIZENGA, J., 2009: 450)



Existen tres maneras en las que la «historificación» se puede utilizar en el aprendizaje: (1) «conocer una historia», (2) «construir una historia» y (3) «participar en una historia». Estas tres formas nos ofrecen la posibilidad de analizar diferentes roles del alumno. Por ejemplo, leer y observar son tipos de actividad de aprendizaje en «conocer una historia», dato que la historia está definida por otros y presentada de modo auto-explicativo. En el caso de «conocer una historia», los alumnos pueden escuchar u observar una narrativa, pero no influir en ella. El alumno no es parte de la historia y actúa simplemente como un *espectador*. El proceso de «historificación» en estos casos implica poner atención y reconstruir el mensaje narrativo que se les presenta. En contraste, cuando el contexto de aprendizaje implica «construir una historia», el alumno define la historia según el rol de *autor*. En este caso, la «historificación» implica construir la estructura narrativa y decidir sobre los elementos inherentes a la historia. Un tercer uso de la narrativa es la «participación en una historia», donde el alumno adopta el rol de *actor*. Aquí, la historia puede ser experimentada físicamente por el alumno y la historia se crea durante el proceso de representación en «tiempo real». Como tal, la «historificación» se convierte en un proceso de expresión de la historia y de sus elementos. Estos tres usos de contextos de aprendizajes narrativos constituyen diversas formas de «historificación», es decir, tres formas de experimentar la Historia. Se diferencian con relación a la cantidad de actividad ejercida, siendo el «conocimiento de una historia» el más pasivo y la «participación en una historia» la forma más activa de «historificación».

Los juegos son un medio apropiado para centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el alumno, haciendo posible un aprendizaje significativo, enfatizando la solución de problemas y orientando el aprendizaje hacia un proceso activo de comprensión (GEE, 2005; PRENSKY, 2001).

2. El uso de la simulación educativa en el aprendizaje de la Historia.

Un creciente número de investigadores están reconociendo el impacto cultural de los videojuegos y explorando el potencial de uso de estas tecnologías de juego para el aprendizaje. Se considera que los videojuegos exigen jugadores que dominen complejos sistemas semióticos, sepan organizar recursos y resolver problemas complejos, así como implicarse en sofisticadas formas de alfabetización. Lo más interesante para el profesorado puede ser la forma en que los videojuegos motivan a los estudiantes en tareas de solución de problemas complejos y les implican en sofisticadas comunidades de aprendizaje para alcanzar metas personalmente significativas (SQUIRE y BARAB, 2004).

Una simulación educativa puede ser definida como el aprendizaje, a través de la interacción, de un modelo basado en algún fenómeno o actividad. Una simulación no sólo reproduce un fenómeno, también lo simplifica por omisión, cambio o

incorporación de características. Una simulación educativa tiene como finalidad favorecer el aprendizaje por descubrimiento y desarrollar las habilidades implicadas en la investigación de un fenómeno de naturaleza física o social. Proporcionan un entorno de aprendizaje abierto y altamente interactivo, basado en modelos reales. Con estos programas el usuario tiene posibilidades para la experimentación y el contraste de variables. Posee la ventaja de no perder realismo, aunque actúe de modo virtual, con lo que ello supone de economía de esfuerzo, tiempo, riesgos y dinero para el proceso de enseñanza. Según ALONSO (1994:157) *Los programas de simulación pueden ser definidos como aquellos que reproducen en la pantalla del ordenador, de forma artificial, modelos de fenómenos y leyes naturales y procedimientos de diversa naturaleza, ofreciendo al alumno un entorno exploratorio que le permita llevar a cabo una actividad investigadora a través de la manipulación de determinados parámetros y comprobación de las consecuencias de su actuación.* En conclusión, la simulación educativa permite a los alumnos manipular sistemas complejos, modificando el valor de las variables que los afectan y observando los resultados con el fin de construir su propio conocimiento.

La enseñanza de la Historia puede beneficiarse de las ventajas que ofrece la simulación educativa, por diversas razones. En primer lugar, una simulación es adecuada para favorecer la comprensión de ideas y conceptos abstractos, así como para el aprendizaje de estrategias o la adquisición de una visión global de una realidad. Una buena simulación es capaz de generar pensamientos y sentimientos profundos en sus participantes. La experiencia simulada puede hacer más profunda la comprensión, porque no es lo mismo aprender de memoria una definición, por ejemplo, del concepto “feudalismo” que entrar dentro de un entorno (simulación) donde ese concepto se pone en juego para dirigir las propias decisiones, identificar y resolver problemas y situaciones. En segundo lugar, las simulaciones son idóneas para manipular y modificar, según las necesidades educativas del momento, las variables espacio-temporales. En una simulación se puede jugar con el tiempo y el espacio. Las simulaciones nos dan la oportunidad de acelerar los efectos de una decisión que podría necesitar un período de tiempo muy dilatado y, por consiguiente, los alumnos pueden conocer el impacto potencial de determinadas acciones presentes en un futuro (o pasado) más o menos lejano. Por último, las simulaciones son útiles para situarnos en un lugar o en un tiempo donde sería imposible tener una experiencia directa. Son muy buenas para comprender procesos que están fuera de nuestro entorno vital. Las simulaciones son experiencias inmersivas, que encajan mejor para aquellas cosas que necesitan ser aprendidas en contexto y que requieren la participación activa en la resolución de problemas (VALVERDE, 2008).

WILLIAMS, DICKINSON y HULME (1986) dividen las simulaciones para la enseñanza de la historia en tres grupos: aquellas que dramatizan simplemente el ocurrir de unos acontecimientos; aquellas que nos sitúan frente a una situación representativa, colocándonos en la tesitura de actuar de una forma “lógica” para los parámetros de la época, sea al atacar o proteger un castillo, al procurar medrar en la corte isabelina o sobrevivir como una familia pobre durante la revolución industrial; y,

finalmente, aquellas que dejan el camino libre a la exploración de alternativas a lo realmente ocurrido. Una categoría adicional estaría integrada por aquellas otras que proponen recrear, no el pasado, sino algunas labores del arqueólogo o el historiador.

3. Aprender historia con simulaciones educativas basadas en el juego.

Los juegos de simulación histórica exigen jugadores que dominen datos geográficos, manejen con fluidez conceptos históricos y comprendan las relaciones entre sistemas geográficos, políticos, económicos e históricos. Estos juegos tienen el potencial de despertar el interés por el aprendizaje de la Historia y ayudar a desarrollar comprensiones conceptuales más profundas

Los primeros videojuegos educativos surgen en los años 70. Precisamente uno de los primeros en ver la luz es un título con contenido histórico (*Oregon Trail*, 1971). *Oregon Trail* tiene como protagonista a un pionero americano y está inspirado en una de las rutas migratorias utilizadas durante el siglo XIX en los Estados Unidos para poblar nuevos territorios. Esta ruta real se conoce como Oregon Trail y tenía una longitud de 3.500 kms. El videojuego fue diseñado para enseñar a alumnos de Primaria sobre las realidades de la vida de los pioneros en dicha ruta. El éxito del juego permitió la creación de diferentes secuelas y fue distribuido por un consorcio de instituciones educativas. El juego comienza en Independence (Missouri) en el año 1848, que es el comienzo del *Oregon Trail*. El jugador (o jugadores) dispone de una serie de menús para seleccionar la profesión, hacer compras y determinar el nombre de los miembros del grupo viajero. El usuario puede escoger entre ser un banquero de Boston, un carpintero de Ohio o un granjero de Illinois. Posteriores versiones añadieron una mayor variedad de personajes, pero sólo hay dos variables que definen estos tres tipos de caracteres: la cantidad de dinero al comienzo del viaje y el multiplicador aplicado a la puntuación final del juego. El juego ofrece a los alumnos muchas oportunidades para pensar y reflexionar sobre la situación, dando diferentes opciones y distintas consecuencias posibles para cada evento, de modo que puedan desarrollar habilidades de solución de problemas. La opción inicial que realiza el jugador, y que puede ser modificada en cualquier momento si se desea, es el ritmo del buque. Un ritmo mayor permitirá alcanzar Oregon más pronto, obteniendo beneficios por ahorro de tiempo. El camino se hace mucho más difícil de recorrer cuando llegan los meses de invierno. Sin embargo, un ritmo más rápido llevará a una mayor probabilidad de que las partes del carro puedan romperse o que los bueyes mueran. Un conjunto similar de opciones se dan para la cantidad de alimentos que se distribuyen entre la familia; una reducción severa de la dieta conducirá a una mayor probabilidad de que los miembros caigan enfermos e incluso fallezcan. A lo largo del camino, pueden surgir numerosos eventos aleatorios. Se pueden encontrar con nativos americanos (hostiles o amigos) que podrían influir en la ganancia o pérdida de suministros. Los eventos incluyen enfermedades (como la disentería), inclemencias del tiempo, pérdida de alimentos, robo de bienes o provisiones y zonas con frutas silvestres. Además, para cruzar cualquier río el jugador debe pagar

con dinero el coste del ferry; vadearlo (lo cual es peligroso ya que el carro podría dañarse gravemente) o, en algunas circunstancias, esperar a la marea baja (lo cual reduce el tiempo disponible). Periódicamente, el carro se detiene durante el viaje en determinadas localidades para comprar suministros a precios elevados, y donde los jugadores pueden aprender hechos históricos sobre cada lugar. Estas paradas incluyen Chimney Rock (una formación geológica prominente situada en Nebraska) y Fort Hall (Oregón). En cualquier punto entre las localidades de parada, los jugadores pueden descansar, comerciar con otros viajeros y nativos, o cazar; aunque la caza excesiva en un área conduce a la extinción de la fauna salvaje. La sobre-caza fue explícitamente permitida para mostrar a los alumnos el exceso y los efectos de tales hechos. De tal forma que la caza de un búfalo aporta más carne de la que es posible transportar por el jugador en su carro. En el río Columbia, al jugador se le presentan un conjunto de opciones para cruzar el río. No es posible vadearlo; el jugador puede optar por seguir el cauce en un modo semi-arcade, algo que no se utiliza en el resto del juego. Es un mini-juego en el que el jugador debe conducir el carro sobre una balsa, evitando el choque con las rocas. Al final del viaje, los puntos obtenidos son el resultado de una fórmula en la que intervienen la profesión escogida, el número de miembros supervivientes y su estado de salud, las posesiones y el dinero disponible.

Por otro lado, las series de videojuegos que tienen por protagonista a *Carmen Sandiego* constituyen otro ejemplo de simulación educativa. Cada videojuego tiene un tema particular y el usuario debe utilizar sus conocimientos para encontrar a Carmen Sandiego en cualquier de sus innumerables escondrijos. Los títulos de la serie que tiene una relación directa con el estudio de la Historia son *Where in Time is Carmen Sandiego?*, *Carmen Sandiego's Great Chase Through Time* y *Where in America's Past is Carmen Sandiego?* El objetivo del juego es resolver un misterio en el que están implicados dos personajes malvados que trabajan para Carmen y la propia Carmen Sandiego. Para ganar es necesario arrestarlos y para ello es necesaria una orden judicial. En la tercera versión del juego hay que resolver 18 misterios, detener a los nueve compinches de Carmen y, finalmente, a la propia Carmen Sandiego. En cada caso el usuario tiene que solucionar un problema relacionado con la Historia. Algunos de los personajes históricos que aparecen en el videojuego son: Julio César, Marco Polo, Johann Gutenberg, Cristóbal Colón, Leonardo da Vinci, William Shakespeare, Ludwig van Beethoven o Thomas Edison. El videojuego *Carmen Sandiego's Great Chase Through Time* consiste en un viaje por la historia, en la que hay que encontrar a 50 personajes históricos con la ayuda de una "Cronopedia" que contiene información histórica necesaria para resolver los misterios. Los contenidos son: Historia de los Estados Unidos, Historia Universal, Eventos históricos, personalidades y logros; civilizaciones y culturas de la Antigüedad y avances científicos. Las habilidades que desarrolla el juego son el razonamiento deductivo, el pensamiento cronológico, las habilidades de investigación, la comprensión lectora y el análisis histórico. El videojuego está destinado a alumnos de Educación Primaria. *The Learning Company* continúa comercializando y mejorando el videojuego en la actualidad.

Estas dos simulaciones basadas en juego, *Oregon Trail* y la serie *Carmen Sandiego*, fueron las pioneras y han ejercido influencia en posteriores creaciones. En ellas aunque sigue predominando la transferencia de información del ordenador al alumno, son menos mecanicistas que otras opciones. El usuario debe trabajar por el conocimiento, resolver rompecabezas significativos y viajar a través de un mundo con significados. El vínculo entre la experiencia de juego y la experiencia de aprendizaje es también más fuerte, debido a que utiliza el género de aventuras.

Con *The Seven Cities of Gold* (1984) se introduce una importante innovación en las simulaciones basadas en juego de carácter educativo y con contenido histórico: la exploración de mundos a través de mapas que se van generando mediante la interacción. Por lo demás, sigue con un guión muy similar a las simulaciones pioneras. En este caso, el alumno adopta el rol de Cristóbal Colón para explorar el nuevo mundo. Para superar la experiencia tiene que equiparse, comprar alimentos, contratar marineros y formar una tripulación. Una vez iniciada la singladura, el jugador guía el barco al Nuevo Mundo, después explora la costa, establece misiones y fuertes, y se relaciona con los nativos. Tiene la opción de darles tributos o declararles la guerra. La meta del juego es volver con riquezas del Nuevo Mundo.

A partir de aquí, se han mejorado las cualidades técnicas de los videojuegos, pero no han existido variaciones sustanciales en cuanto a su estructura básica y concepción general. En la actualidad los videojuegos pueden clasificarse en géneros (Aldrich, 2005). Dos son los que ofrecen mayores posibilidades para el aprendizaje y la enseñanza de la Historia:

a) *Estrategia en tiempo real (RTS)*. El jugador es incorpóreo, dirige algún tipo de operación. Algunos ejemplos de este género con contenido histórico son: *Rise of Nations*²; *Command and Conquer*³; *1503 A.D. The New World*⁴; *Hearts of Iron*⁵; *Medieval Total War*⁶; *Sid Meier's Gettysburg*⁷ series o *Stronghold Crusader, Gathering of Developers*⁸. Un videojuego de estas características puede llegar a ser un experiencia de aprendizaje muy intensa ya que se tienen que utilizar las habilidades de exploración, construcción, estrategia y planificación. El alumno tiene que saber manejar y coordinar un conjunto de actividades al mismo tiempo; ha de saber priorizar sus acciones; debe saber modificar las estrategias en el momento adecuado; ha de planificar a largo plazo, no debe actuar por reacciones inmediatas tomadas sin reflexión; debe saber gestionar su tiempo para alcanzar los objetivos previstos y ha de ser consciente de que para

2 <http://www.microsoft.com/games/riseofnations/>

3 <http://www.ea.com/official/cc/firstdecade/us/index.jsp>

4 <http://www.anno1503.com/>

5 <http://hearts-of-iron.wargamer.com/>

6 <http://www.totalwar.com/?lang=es>

7 http://www.firaxis.com/games/game_detail.php?gameid=8

8 <http://www.godgames.com/game.php?game=g3f3ab4ccc30de#>

conseguir mejoras debe perder algunos de sus logros previos.

b) *Juegos de gestión SIMs (simuladores de dios)*. Son similares a los juegos de estrategia en tiempo real, pero aquí los estudiantes dirigen estados, ciudades o comunidades durante décadas o siglos. El alumno adopta el rol de gobernante, toma decisiones y lidera la sociedad en todos sus aspectos. Uno de los ejemplos más sobresalientes, relacionado con el aprendizaje de la Historia, es la serie de videojuegos *Sid Meier's Civilization*⁹. Algunos profesores de Historia recomiendan el uso de este videojuego (en concreto *Sid Meier's Civilization III*)¹⁰ junto con el libro *Guns, Germs, and Steel: The Fates of Human Societies*¹¹. Con ambos recursos podría prepararse un curso completo de Historia. Otros ejemplos son: *The Age of Empires III*¹²; *The Age of Empires II: The Age of Kings*¹³; *Caesar IV*¹⁴; *Europa Universalis* series¹⁵ o *Patrician* series¹⁶.

Civilization es un juego basado en una compleja simulación de carácter histórico, geográfico y político. Para jugar con éxito es preciso que los jugadores conozcan conceptos geográficos y usen este conocimiento como herramienta para el desarrollo del juego (p.ej. determinar lugares de producción de alimentos o de extracción de recursos naturales). Los jugadores se enfrentan a dilemas políticos tales como adoptar una política aislacionista, establecer complejas alianzas para su protección u obtener recursos naturales (p.ej. petróleo) mediante el uso de la fuerza militar. Finalmente, los jugadores pueden usar herramientas específicas que incluye el juego (p.ej. mapas, gráficos, cartas) para examinar de qué modo su «civilización» se desarrolla cultural, geográfica, científica y políticamente a lo largo del tiempo.

El uso de *Civilization* cambia el método de estudio de la historia, de la memorización de hechos y de narrativas, a otro orientado a la exploración de las propiedades emergentes de un sistema socio-histórico simulado. La trayectoria específica de eventos del juego puede no ser análoga a la historia real, sin embargo, las reglas establecidas por los diseñadores del juego – las variables introducidas en el modelo, las interrelaciones entre sistemas políticos, económicos y geográficos- permite a los jugadores obtener conceptos dentro de cada una de estas áreas.

9 http://www.firaxis.com/games/game_detail.php?gameid=8

10 <http://www.civ3.com/es/>

11 Diamond, J. (2006). *Armas, gérmenes y acero*, Barcelona: Debate. El autor es profesor de Geografía y Fisiología en la Universidad de California, con reputados trabajos en ecología y evolución biológica. El libro se publicó, por primera vez, en 1997 y ganó el prestigioso Premio *Pulitzer*. Posteriormente, *National Geographic* realizó una serie documental sobre el libro y existe una web con recursos para su explotación didáctica [<http://www.pbs.org/gunsgermsteel/>]. Para más información, hay un extenso artículo en Wikipedia sobre el libro de Diamond [http://en.wikipedia.org/wiki/Guns,_Germs_and_Steel]

12 <http://www.ageofempires3.com/Home.aspx>

13 <http://www.microsoft.com/spain/juegos/aoeII/age2.aspx>

14 <http://www.caesariv.com/es/index.html>

15 <http://www.strategyfirst.com/en/games/redir/?iGameID=17>

16 <http://www.strategyfirst.com/en/games/redir/?iGameID=11>

Aprender a jugar con *Civilization* es un proceso muy complejo que podría ser descrito como un proceso de «apropiación» (Wertsch, 1998), donde los participantes aprenden no sólo a utilizar el juego sino que hacen la herramienta suya, lo cual afecta a la significatividad del aprendizaje. Es normal que exista un rechazo inicial al uso del juego para el aprendizaje de la Historia, porque no es evidente descubrir el modo en que puede servir para ese fin. Los alumnos perciben que la simulación es muy compleja, quizá demasiado compleja para aprender. Con el tiempo el alumno se da cuenta de que el juego es una simulación, y como tal, permite repetir fenómenos del pasado y que el juego puede usarse como una herramienta para la exploración de historias hipotéticas. El profesor debe orientar a los alumnos haciendo ver cuáles son las relaciones que existen entre el currículo y el juego. Puede sugerirles que traten de revivir un proceso histórico relevante o atractivo para ellos y provocar que se realicen preguntas a sí mismos y lancen hipótesis y explicaciones causales de los fenómenos. A algunos alumnos les resulta especialmente motivador utilizar el juego para la exploración geográfica o para usarlo como una especie de «laboratorio histórico» en el que comprobar las condiciones bajo las que una ciudad crece y evoluciona más rápidamente. Otros estudiantes estarán motivados por desarrollar su civilización y dedicarán sus esfuerzos a planificar estrategias que les permitan alcanzar sus objetivos de crecimiento. Para Squire (2004), la identidad es central para el proceso de apropiación. Cuando los estudiantes perciben que el juego satisface sus intereses, ayudándoles a expresar sus ideas o investigar cuestiones que les interesan, el juego es más fácilmente «apropiado». Cuando lo perciben como un agente externo, con valores diferentes a los suyos, lo rechazan. Los alumnos se apropian del juego, después de un tiempo significativo de dedicación al mismo; un proceso de diseño de diferentes estrategias y valoración de las limitaciones del juego.

4. Aprender historia con simulaciones basadas en objetos.

Las simulaciones de objetos virtuales son representaciones sobre la pantalla de realidades que permiten interacciones significativas, imitando muchas de las características físicas de los objetos reales. Combinan muchos de los elementos de las otras tres categorías de simulaciones. Ofrecen un contexto basado en la realidad, como las historias ramificadas. Son altamente kinestésicos y atractivos, apelando a la audiencia más joven, como las simulaciones basadas en juegos. Y proporcionan una exploración de final abierto, como las hojas de cálculo interactivas, ya que dependen de la interacción de cada usuario con el entorno gráfico.

Este tipo de simulación ofrece una serie de ventajas de cara al aprendizaje. En primer lugar, los objetos virtuales son fácilmente utilizables. El peso, el tamaño o su valor no tienen relevancia. Están disponibles en cualquier momento y lugar. Generalmente sólo se necesita un navegador web y en ocasiones un plug-in específico. Son flexibles, en el sentido de que pueden ir incorporando mejoras o complejidad en los aprendizajes con el modelo virtual.

Dentro de los contenidos relacionados con la Historia este tipo de simulaciones se han utilizado en la reconstrucción virtual de objetos y/o escenarios históricos (BADNI, 2006; LEOPURAS y VASSILAKIS, 2005; IBÁÑEZ et al., 2003). Un buen ejemplo de simulaciones de objetos y contextos virtuales se encuentra en el sitio web sobre contenidos históricos interactivos de la BBC¹⁷. Agrupadas en diferentes categorías (Historia Antigua; Historia Británica y Guerras Mundiales), el alumno puede visualizar e interactuar con representaciones virtuales de una fortaleza militar, una granja vikinga, el buque insignia de Enrique VIII, un puente de hierro del siglo XVIII o visitar las trincheras de la I Guerra Mundial, entre otras posibilidades. Estas simulaciones están complementadas con otros recursos didácticos: artículos, diversos contenidos interactivos (imágenes fijas, juegos on-line, animaciones, vídeos), perfiles biográficos de figuras históricas, líneas de tiempo y enlaces internos o externos a otros sitios web relacionados con el tema. Otros ejemplos destacables son las webs didácticas de BARROBÉS, BIOSCA y QUESADA (2004), en las que se muestra una reconstrucción virtual de un templo romano¹⁸ y del castillo medieval de Mur¹⁹.

5. Aprender Historia con simulaciones de procesos dinámicos y complejos.

Existen tres características que definen las principales contribuciones de las simulaciones al aprendizaje de la Historia (TAYLOR, 2003): la interactividad, la presentación del pasado tal como fue experimentado por quienes lo vivieron²⁰ y la representación de procesos dinámicos y complejos. Precisamente este último aspecto es especialmente relevante en la presentación y comprensión de la causación histórica, así como en la interrelación entre eventos históricos. Para el profesor de Historia, el interés por “*lo que ocurrió*” es, en ocasiones, secundario frente al interés por que el alumno alcance la comprensión de las causas que originaron ese hecho. Las simulaciones permiten una representación de procesos históricos complejos de forma dinámica, interactiva y visual, superando las limitaciones del texto oral o escrito en este ámbito.

La metodología denominada “*Dinámica de Sistemas*” permite diseñar y elaborar simulaciones que replican de manera muy verosímil la realidad²¹. Se trata de una metodología diseñada para la construcción de modelos de simulación para sistemas

17 http://www.bbc.co.uk/history/interactive/virtual_tours

18 <http://www.edu365.com/eso/muds/socials/temple/index.htm>

19 <http://www.xtec.es/%7Eebiosca>

20 *Digital History and Pedagogy Project* (DHPP) ofrece vía web recursos históricos digitalizados diseñados según la metodología de aprendizaje por descubrimiento (Calandra & Lee, 2005). *Georgia History Digital Project* es un ejemplo de este tipo de materiales didácticos para el aprendizaje de la historia [<http://www.gdhp.org/>]

21 El campo de la Dinámica de Sistemas fue iniciado en 1956 por Jay W. Forrester un ingeniero y profesor emérito de la Sloan School of Management (MIT). La Dinámica de Sistemas alcanzó gran difusión durante los años setenta, al servir de base en los estudios encargados a Forrester y su equipo por el Club de Roma, para valorar el efecto del crecimiento de la población y de la actividad humana en un mundo de recursos limitados.

complejos, como los que son estudiados por las Ciencias Sociales²². Se ocupa especialmente de problemas no estructurados, como los que aparecen en los sistemas sociales. En la *Dinámica de Sistemas* se comienza por identificar las variables de interés y las relaciones que ligán entre sí a estas variables. Una vez construido el modelo hay que preguntarse si refleja razonablemente la realidad (en el caso de la Historia, los acontecimientos acaecidos en el pasado). Si el modelo es capaz de generar los comportamientos característicos del sistema real, entonces se obtendrá una cierta confianza en la validez del modelo. La idea de retroalimentación circular en los sistemas es uno de los conceptos básicos e importantes de la metodología. Los sistemas están contruidos a partir de *bucles de retroalimentación enlazados*, que muestran el carácter no lineal que se suele encontrar en los problemas de carácter histórico.

Existen diferentes opciones de software para la implementación de simulaciones basadas en la *Dinámica de Sistemas*. Uno de los más reconocidos es *Stella*²³, un software diseñado específicamente para la educación y la investigación, que proporciona un entorno que permite representar visualmente simulaciones de sistemas complejos, generar resultados de su aplicación en la realidad y favorecer la comunicación de los modelos generados. Para la enseñanza de la Historia ofrece la oportunidad de superar el aprendizaje de hechos buscando las razones que explican su existencia, mediante la valoración de diferentes teorías y la clarificación de los conceptos implicados²⁴. El programa genera diagramas de flujo en los que se introducen las variables intervinientes y las relaciones causales entre ellas con el objeto de buscar una explicación o solución al problema o fenómeno de partida. También genera gráficos y tablas a partir de los datos introducidos. Otros programas informáticos similares para la generación de simulaciones basadas en la Dinámica de Sistemas son *Powersim*²⁵ y *Vensim*²⁶.

Conclusión.

La simulación educativa es una herramienta especialmente idónea para enfoques constructivistas, cuya pretensión es ir más allá de la memorización de datos y fechas, puesto que ofrece un entorno de aprendizaje caracterizado por su alta interactividad y apertura, encontrándose lejos de otros materiales curriculares en

22 Para ilustrar cuál puede ser un problema del ámbito de las Ciencias Sociales a estudiar con la Dinámica de Sistemas veáñse los siguientes casos sobre un sistema educativo

[[<http://www.itson.mx/dii/elagarda/apagina2001/Dinamica/pdf/caso-b.pdf>] y la dedicación al estudio [<http://www.itson.mx/dii/elagarda/apagina2001/Dinamica/CASOS/casos.html#ocsilacion>]

23 <http://www.iseesystems.com/>

24 En <http://www.iseesystems.com/resources/CaseStudies/STELLA/STELLA-History.pdf> se ofrece un ejemplo del uso del software *Stella* para la comprensión de la muerte de los aztecas entre los siglos XVI y XVII.

25 <http://www.powersim.com>

26 Tiene una versión gratuita para educación denominada Vensim PLE.

[<http://www.vensim.com/software.html>]

soporte informático destinados al aprendizaje de la Historia que se muestran poco flexibles y centrados, sobre todo, en la recopilación informativa de contenidos históricos. La simulación histórica es la representación de una realidad simplificada, en mayor o menor medida, que persigue la construcción por parte del alumno de sus propios modelos mentales acerca de fenómenos o procesos de la Historia, e implica la puesta en marcha de un conjunto de estrategias, cognitivas y metacognitivas, orientadas a la comprensión profunda del pasado de la Humanidad.

Aunque las posibilidades de la simulación para el aprendizaje y la enseñanza de la Historia son altamente estimulantes, carecemos aún de un conjunto suficiente de investigaciones sobre el impacto real del uso de este tipo de software en los alumnos de las disciplinas académicas relacionadas con la Historia. Entre sus fortalezas se encuentra la presentación de múltiples versiones de la realidad histórica que, además, se muestra en su complejidad; la preocupación por la construcción del conocimiento histórico más que por su reproducción; el fomento de la práctica reflexiva, indagadora e investigadora o la inmersión del alumno en una realidad histórica simulada que supera las constricciones espacio-temporales. Entre sus debilidades podemos destacar la dificultad para establecer puentes cognitivos entre la representación de un objeto, hecho o fenómeno del pasado y el conocimiento histórico; la inseguridad que los entornos abiertos genera en el profesorado y alumnado de Historia; la dedicación temporal que exige el uso de este tipo de recursos para su eficacia pedagógica o la necesidad y dificultad de generar un mayor número de materiales curriculares de calidad en este ámbito.

Bibliografía.

Akkerman, S.; Admiraal, W.; Huizenga, J. “Storification in History education: A mobile game in and about medieval Amsterdam”, *Computers & Education*, 52, 2009, págs. 449–459.

Aldrich. *Simulations and the Future of Learning: An Innovative (and Perhaps Revolutionary) Approach to e-Learning*, Pfeiffer, San Francisco, 2003.

Aldrich. *Learning by Doing: A Comprehensive Guide to Simulations, Computer Games, and Pedagogy in e-Learning and Other Educational Experiences*, Pfeiffer, San Francisco, 2005.

Badni, K. “Virtual reality design techniques for web-based historical reconstructions”, *Virtual Reality*, 9, 2009, págs. 215-225.

Bain, R. “They Thought the World Was Flat? Applying the Principles of How People Learn in Teaching High School History”, en *How Students Learn: History, Mathematics, and Science in the Classroom*, M.S. Donovan y J. D. Bransford (Eds.), 2005, págs. 179-214.

Barton, K. C.; Levstik, L. S. *Teaching history for the common good*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, 2004.

Calandra, B.; Lee, J. “The digital history and pedagogy project: Creating an interpretative/pedagogical historical website”, *Internet and Higher Education*, 8, 2005, págs. 323–333.

Gee, J. P. *What video games have to teach us about learning*, Palgrave, New York, 2003.

Hill, R.R.; Carl, R. G.; Champagne, L. E. “Using agent-based simulation to empirically examine search theory using historical case study”, *Journal of Simulation*, 1, 2006, págs. 29-38 [Disponible en: <http://www.palgrave-journals.com/jos/journal/v1/n1/pdf/4250003a.pdf>].

Jenkins, H., “Game design as narrative architecture”, en Wardrip-Fruin, N. y Harrigan, P. (Eds.), *First person. New media as story, performance, and game*, MA: The MIT Press, Cambridge, 2004, págs. 118–130.

Prats, J. “Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española”, *Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 2000 [Disponible en: http://www.ub.es/histodidactica/articulos/dificultad.htm#_ftn5].

Prats, J. *Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora*, Junta de Extremadura, Mérida, 2001.

Prensky, M. *Digital Game-Based Learning*, McGraw Hill, New York, 2001.

Squire, K. *Replaying History: Learning World History Through Playing Civilization III*, Tesis doctoral, 2004 [Disponible en: <http://www.it-c.dk/people/sen/squire.pdf>].

Squire, K.; Barab, S. “Replaying history: engaging urban underserved students in learning world history through computer simulation games”, *Proceedings of the 6th International Conference On Learning Sciences*, University of California, Santa Monica, 2004, págs. 505-512.

Taylor, T. “Using the Simulation “Civilization” in a World History Class”, *History Computer Review*, 10 (1), 1994, págs. 11-16.

Taylor, T. “Historical Simulations and the Future of the Historical Narrative”, *Journal of the Association for History and Computing*, VI (2), 2003 [Disponible en: <http://mcel.pacificu.edu/jahc/JAHCVI2/ARTICLES/taylor.HTML>].

Valverde Berrocoso, J. “Aprender a pensar históricamente con apoyo de soportes informáticos”, *Cultura y Educación*, 20 (2), 2008, págs. 181-199.

Investigación en Enseñanza Secundaria: los “jóvenes investigadores”

Inquiry in Secondary Education: the “youth researcher”

Manuel Roso Díaz

I.E.S. Mario Roso de Luna (Logrosán), Cáceres

Recibido el 2 de enero de 2010

Aprobado el 12 de marzo de 2010

Resumen: Actualmente son numerosas las instituciones educativas que potencian e incentivan la investigación científica entre los estudiantes de Educación Secundaria, Bachillerato, y Formación Profesional. Bajo esta perspectiva han surgido en numerosas comunidades autónomas de nuestro país congresos y jornadas de “jóvenes investigadores” centrados fundamentalmente en las Enseñanzas Medias. Pues bien, desde el I.E.S. Mario Roso de Luna de Logrosán (Cáceres) iniciamos un proyecto de “Jóvenes investigadores” con un proyecto didáctico adecuado y adaptado a los alumnos/as existentes en la Comarca de las Villuercas (Cáceres). En definitiva, el objetivo de nuestro proyecto es colaborar en el proceso de enseñanza/aprendizaje desde una óptica distinta y complementaria a la establecida por el propio sistema y currículo académico.

Palabras claves: Investigación. Estudiante. Jóvenes. Ciencia.

Summary: Now there are numerous teaching establishments that promote and incentive scientific inquiry among the students of high school and vocational training. Under this prospect, conferences of “young researchers” have taken place, in numerous autonomous regions of our country (Spain), all of them basically centred at the high school level. Then, from the I.E.S. Mario Roso de Luna in Logrosán, Cáceres, we began a plan of “young researchers” with a didactic plan adapted and converted for students who live in the Villuercas region. Our final objective is to collaborate in the teaching/learning process from a point of view that is different but at the same time complementary with the one established for the educational system and the academic curriculum.

Key Words: Research. Student. Youth. Science.

Introducción.

Actualmente son innumerables las instituciones educativas que potencian e incentivan la investigación científica entre los estudiantes de Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional. De esta manera, encontramos una red nacional de congresos y jornadas de “jóvenes investigadores” repartidos por buena parte de las comunidades autónomas de nuestro país. Y así, si realizamos un breve muestreo de dichos encuentros debemos destacar en primer lugar el Certamen Nacional de “Jóvenes Investigadores” organizado por el Instituto de la Juventud (INJUVE) del Ministerio de Igualdad y el Ministerio de Ciencia e Innovación. En este año se desarrolla la XXII edición y cuenta con una extraordinaria difusión en diferentes ámbitos educativos.

Pero también existen otros como el “Encuentro de Jóvenes Investigadores” desarrollado en Salamanca por el INICE; “Los Jóvenes Investigadores Riojanos”, organizado por la Consejería Educación y Cultura de la Rioja y el Ayuntamiento de Logroño; en la región de Murcia y dentro de las múltiples facetas multidisciplinares del “proyecto Cam Natura” se convocan ayudas para Jóvenes Investigadores vinculados a la investigación de la naturaleza y la biodiversidad; en Cádiz, destacan los encuentros de “Jóvenes Investigadores” organizados por la Asociación de Profesores de Ciencias “Eureka”, e incluso el I.E.S. Cardenal López Mendoza de Burgos ha organizado para el año 2010 el I Encuentro Nacional dedicado a desarrollar la labor investigadora.

En el ámbito extremeño destaca por méritos propios y con una extraordinaria proyección regional e incluso internacional la Reunión Científica de Enseñanzas Medias gracias a su gran valedor D. José Manuel Rivero. Sus excelentes resultados han permitido que dicha Reunión alcance su XIV edición y Montánchez será la sede en el año 2010. Además, su divulgación científica se completa con la publicación de la Revista Meridies, donde se recogen en buena medida las investigaciones realizadas por los alumnos participantes.

En líneas generales, estas jornadas, congresos y encuentros comparten los mismos objetivos e intereses a la hora de incentivar la labor investigadora en el contexto de las Enseñanzas Medias. La temática se mantiene en unos parámetros variados aunque, sin duda, constituyen un eje fundamental los contenidos relativos al mundo científico y, en menor medida, los procedentes del campo humanístico. Esta circunstancia lleva implícita la consideración errónea de vincular la “investigación” exclusivamente a las ciencias físicas o naturales y en menor medida, a otros campos del conocimiento como la historia, la literatura, los medios de comunicación, la filosofía, la

sociología, etc. Y, aunque en los últimos años esta proporción se ha reducido de manera considerable, como han demostrado los trabajos presentados en dichos eventos, todavía quedan numerosas barreras que superar para alcanzar un equilibrio más equitativo entre ambos campos.

Finalmente, también encontramos la existencia de algunas jornadas y congresos con similares objetivos y finalidades aunque presentan un carácter extraordinariamente elitista ya sea por la temática de las investigaciones propuestas o por los requisitos establecidos para su participación. Y así, entre sus objetivos finales se plantean premios y “prebendas” para las investigaciones y proyectos teóricamente mejores, más originales o interesantes, como si este acercamiento al ámbito científico, emprendido por los alumnos, se midiese con parámetros vinculados al grado de competitividad o a la cuenta de resultados obtenidos por una empresa que debe conquistar mercados. Todo lo anterior nos sugiere la siguiente pregunta ¿cómo se puede mercadear con el trabajo y el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado? Personalmente, nos situamos en una opción diametralmente opuesta a la anterior y desde luego, se sitúa muy lejos de nuestras pretensiones y de la realidad educativa en la que trabajamos.

1. Los “jóvenes investigadores” en la comarca de las Villuercas.

Durante el curso 2005-2006 desde el I.E.S. Mario Roso de Luna de Logrosán se diseñó un congreso de “Jóvenes investigadores”, deudor en gran medida de la Reunión Científica de Enseñanzas Medias pero con un nuevo proyecto didáctico adecuado y adaptado a los alumnos/as existentes en la Comarca de las Villuercas. Los objetivos propuestos y la metodología desarrollada fueron merecedores en el año 2006 de una mención honorífica en la categoría de “Investigación Pedagógica” en la vigésima edición de los premios de “Investigación Pedagógica y Experiencias Didácticas”, convocados por el Ministerio de Educación y Ciencia, a través del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), así como por el Consejo de Colegio de Doctores y Licenciados de España. Desde entonces, el “Congreso de Jóvenes Investigadores en las Villuercas” constituye un punto de referencia en nuestro centro integrándose en la Programación General Anual así como en la programación de los diferentes Departamentos Didácticos.

2. El marco espacial y los centros educativos de la Comarca.

La Comarca de las Villuercas se sitúa en la parte suroriental de la provincia de Cáceres. Su nombre tiene su origen en el Pico de las Villuercas situado en la Sierra de las Acebadillas a una altitud de 1.601 metros. La Comarca está integrada por siete municipios de marcado carácter rural donde encontramos: Alía, Berzocana, Cabañas del Castillo, Cañamero, Guadalupe, Navezuelas, y Logrosán. El tejido urbano se completa con pequeñas pedanías como Roturas, Solana y Retamosa, pertenecientes a Cabañas del Castillo así como la Calera, Cijara, y Puerto Rey integradas en Alía. La población asciende a los 10.500 habitantes con una densidad de 7 hab/km² para una superficie territorial de 1.483 km². La economía se centra fundamentalmente en las actividades agropecuarias y el turismo cultural y cinegético. Las actividades formativas y culturales resultan poco significativas en número y variedad. En este sentido, los centros educativos cumplen una función educativa y cultural de primer orden en la Comarca.

La oferta educativa en la comarca se limita a los centros de infantil y primaria de los diferentes municipios (Alía, Cañamero, Guadalupe y Logrosán), los Centros Rurales Agrupados (CRA) de “Montellano” integrado por los núcleos de Berzocana y Herguijuela y “Villuercas”, que integran a su vez a las poblaciones de Navezuelas, Rotura de Cabañas, Retamosa, y Cabañas del Castillo. Los centros de Educación Secundaria se localizan en Guadalupe con el I.E.S. Las Villuercas y en Logrosán con el I.E.S. Mario Roso de Luna, que dispone de unidad de Bachillerato.

3. Objetivos del Congreso “Jóvenes Investigadores”.

El fin básico e inicial del Congreso es la realización de una investigación por parte de un grupo de alumnos/as coordinados por un profesor. Sin embargo, esta propuesta nos permite a su vez desarrollar otros objetivos entre los que encontramos:

- 1º) Utilizar el método científico para desarrollar las investigaciones. De esta manera, se realizan breves lecturas sobre el tema tratado y se establecen hipótesis. Posteriormente los alumnos abordan el desarrollo de la investigación y establecen conclusiones sencillas y reales sobre la temática objeto de estudio.
- 2º) Fomentar la curiosidad y el aprendizaje por descubrimiento adaptado a las características personales de cada alumno/a o grupo de alumnos/as.
- 3º) Desarrollar la creatividad y el espíritu crítico en función de la temática objeto de la investigación.

4º) Crear un marco de convivencia entre nuestros alumnos/as procedentes de un hábitat disperso y rural. Este objetivo es básicamente integrador, ya que en estas investigaciones pueden participar alumnos/as de todas las etapas educativas (primaria, secundaria, bachillerato, ciclos formativos, programa de cualificación profesional inicial (PCPI), programa de diversificación, alumnos con necesidades educativas de diverso tipo, etc.).

5º) Potenciar la comunicación lingüística, la expresión oral y escrita, el desarrollo procedimental a la hora de tratar y elaborar la información (gráficos, tablas, etc.) así como la utilización de la Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC), la sensibilidad artística y cultural, el trabajo en equipo, etc., es decir, el desarrollo de las diferentes competencias básicas.

4. ¿Quiénes asisten? Los participantes.

En nuestra propuesta integramos a todos los alumnos de la Comarca desde Primaria hasta Bachillerato, el Ciclo Formativo, y alumnos del Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI). De esta manera planteamos una participación especialmente amplia y ambiciosa pues tratamos de sumar paulatinamente, año tras año, a un alumnado muy diverso en aptitudes, niveles de competencia y edad que con bastante probabilidad terminará su etapa educativa en el I.E.S. Mario Roso de Luna. De esta manera, podemos mantener un método de trabajo más o menos homogéneo a lo largo de las diferentes etapas educativas y, por tanto, alcanzar plenamente los objetivos propuestos en los cursos finales de la Educación Secundaria.

Alumnos y profesores participantes.
Congreso “Jóvenes Investigadores en las Villuercas” (2005-2009).

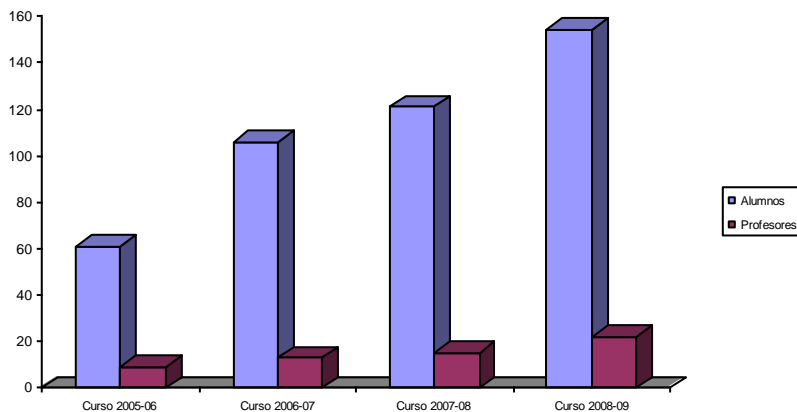
Curso académico	Investigaciones	Alumnos	Profesores
2005-2006	18	61	9
2006-2007	20	106	13
2007-2008	22	121	15
2008-2009	22	154	22
Total	82	442	59

Fuente: Elaboración propia.

En las cuatro ediciones realizadas han participado los siguientes centros: C.R.A. “Montellano” con su sección en Herguijuela y Berzocana, el Colegio Público Nuestra Señora del Consuelo de Logrosán, el I.E.S.O. “Las Villuercas” de Guadalupe y el I.E.S. Mario Roso de Luna, Logrosán. En cuanto a los alumnos y profesores participantes hemos constatado un incremento constante desde el primer congreso desarrollado en el curso 2005-2006. Y así, en estos cuatro años hemos

registrado una participación total de 442 alumnos, 89 investigaciones y 59 profesores. Resulta evidente, por tanto, la clara acogida y aceptación que dicha actividad tiene en la comunidad escolar de la Comarca.

Participación de alumnos y profesores (2005-2009).



Fuente: Elaboración propia.

5. Metodología de trabajo.

La metodología de trabajo propuesta pretende convertirse en un modelo de referencia claro a la hora de vertebrar y estructurar las investigaciones entre los alumnos de los diferentes centros educativos. En cualquier caso, se trata de un sistema flexible en función de los temas y del alumnado correspondiente. Podemos concretar los siguientes puntos:

- 1º) Elección de un tema. La temática es absolutamente libre y sujeta a la exclusiva elección de los alumnos investigadores. Se trata, por tanto, de incentivar el desarrollo de otros temas fuera del academicismo propio del currículo establecido.
- 2º) El número de alumnos por grupo se sitúa entre 1 y 10 alumnos. De esta manera, podemos atender a las diversidades existentes entre el alumnado. Los alumnos componentes de los diferentes grupos no tienen obligatoriamente que pertenecer al mismo curso. De esta manera, se admiten proyectos de investigación configurados por alumnos pertenecientes a cursos muy distintos.

3º) Los diferentes grupos son dirigidos y coordinados por un profesor del centro educativo correspondiente y deben desarrollar su trabajo teniendo en cuenta los siguientes puntos:

a) Elaboración de un breve resumen¹ sobre la temática y la investigación propuesta. Este resumen se envía a los coordinadores de la investigación, que realizan un breve sumario de las investigaciones desarrolladas.

b) Las investigaciones deben responder a los siguientes criterios: 1º) Introducción; 2º) Objetivos, 3º) Metodología; 4º) Investigación y 5º)

Conclusiones. Finalmente, se desarrolla la comunicación escrita donde deben recogerse todos los puntos planteados previamente².

c) Posteriormente se elabora un panel expositor³, donde únicamente se recogen las ideas fundamentales de la investigación desarrollada (objetivos, metodología, conclusiones, etc.). En líneas generales, sólo los alumnos de primaria realizan el panel expositor rotulando a mano cartulinas de distinta tonalidad y utilizando colores, papel charol, etc., el resto de los grupos configuran ya sus diseños a ordenador.

d) Se utilizan todos los recursos y herramientas propias de la Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC) disponibles (power point, archivos sonoros, Internet, imágenes, etc.) siempre que el alumnado por edad y etapa lo permita.

4º) En las semanas previas al desarrollo del Congreso los alumnos exponen sus investigaciones a diferentes cursos del centro. Pretendemos con ello que los alumnos ganen confianza a la hora de expresarse oralmente y frente al público. Además, se subsanan problemas que surgen en las diferentes sesiones realizadas: reiteraciones innecesarias, ambigüedades, lectura directa del texto

¹ El resumen se realiza atendiendo a las siguientes pautas: a) extensión de 100 palabras (aprox.); b) El encabezamiento del resumen, a su vez, incluye: el título de la investigación, nombre de los alumnos que la desarrollan, el profesor-coordinador y el centro educativo; c) el resumen aborda la temática estudiada así como sus posibles resultados, pues la investigación probablemente no haya finalizado; y d) se añade una reseña de cinco palabras claves. Finalmente, todos los resúmenes se remiten por correo electrónico a la organización y coordinación del Congreso a finales de diciembre.

² La extensión aproximada del trabajo será de 3-4 folios. El formato de texto utilizado es doc (word) y odt (open office). Todas las comunicaciones presentadas son agrupadas en un CD para su correspondiente difusión entre los diferentes centros educativos de la Comarca.

³ El panel expositor responde a los siguientes criterios: a) dimensiones: tiene unas medidas de 70 cm x 1 m, es decir, el tamaño definido por dos cartulinas unidas; b) organización de la información: el panel consta de los siguientes contenidos: 1º) Título del Trabajo; 2º) Nombre de los alumnos/as; 3º) Centro y localidad; y 4º) Objetivos, metodología y conclusiones. Finalmente, el formato y tipo de texto aconsejado para cada una de las partes es el siguiente: a) Título del trabajo (tipo de letra: Arial, tamaño: 100 y en mayúsculas); b) Autores, centro y localidad (tipo de letra: Arial, tamaño: 60 y en mayúsculas); c) El encabezamiento de cada uno de los apartados (tipo de letra: Arial, tamaño: 60 y en mayúsculas); d) El texto de cada apartado (tipo de letra: Arial, tamaño: 30 y en mayúsculas); y e) Las subdivisiones y pies de gráfica (tipo de letra: Arial, tamaño: 40 y en mayúsculas).

ignorando al auditorio, pausas injustificadas, coordinación en la exposición oral de los diferentes miembros del grupo, tanto en su propio discurso como a la hora de utilizar los recursos informáticos empleados (power point, archivos de sonidos, etc.).

5º) Durante el primer y segundo trimestre, se realizan las investigaciones propuestas⁴.

6. La celebración del Congreso.

Las diferentes actividades programadas suelen celebrarse a lo largo de dos días en sesiones de mañana o de tarde en función de la propia evolución del Congreso. En cualquier caso, el primer día se desarrolla en Logrosán como centro organizador, y el segundo, en cualquier otro centro educativo participante. De esta manera, potenciamos una actividad dinámica e integradora entre los diferentes centros educativos de la comarca. Ese día se invita a toda la comunidad escolar y en especial a los padres/madres de los alumnos y a los medios de comunicación para dar una mayor trascendencia y difusión a dicho evento. Generalmente, el lugar elegido para su celebración es la Casa de la Cultura del municipio correspondiente por razones claramente operativas dada su mayor versatilidad en cuanto a instalaciones, recepción de asistentes, espacios libres para el desarrollo de actividades, etc.

El Congreso se estructura atendiendo al desarrollo de tres actividades distintas:

1º) La exposición de las diferentes investigaciones. Todos los alumnos, sin excepción, deben exponer y defender sus investigaciones el día del Congreso. La intervención de cada grupo oscila entre los 10-15 minutos y va acompañada de los diferentes recursos y herramientas de la Tecnología de la Información previamente elaborados. Finalmente, se ofrece la posibilidad de realizar alguna pregunta al grupo investigador participante. En cualquier caso, el profesor coordinador de la mesa podrá solicitar a los miembros de cualquier grupo investigador la realización de una pregunta. De esta manera, nos aseguramos la atención de los alumnos durante el desarrollo de las diferentes exposiciones.

2º) La defensa de los paneles expositores. Los paneles se suelen situar en el hall de entrada de la Casa de la Cultura o en otras salas de grandes dimensiones. Cada grupo se sitúa al lado de su panel y los alumnos contestan a las preguntas que los asistentes les realicen sobre su investigación. Además,

⁴ A finales de marzo se envían al centro las investigaciones ya elaboradas y los paneles expositores para su correspondiente montaje. A su vez, también se aportan las presentaciones desarrolladas por los alumnos para su correspondiente prueba y montaje en el equipo informático del Congreso. En cualquier caso, los plazos son flexibles en función de la propia organización y el desarrollo alcanzado por los diferentes grupos de investigadores.

todos los alumnos tienen una guía didáctica con una serie de preguntas y esquemas que deben contestar y rellenar tras la visita y consulta de los diferentes paneles.

3º) Actividades de convivencia. El Congreso junto a sus contenidos estrictamente académicos también se convierte en un marco claro de convivencia entre los alumnos de los diferentes centros educativos participantes. De esta manera se desarrollan alternativamente, en los tiempos de descanso, actividades de carácter científico pero con una finalidad lúdica, experimentos de magia, recitales poéticos, pequeñas obras de teatro, comida campestre, etc.

Finalmente, el Congreso finaliza con la entrega a todos los participantes de un Diploma firmado por el Director del Centro donde se hace referencia a la investigación desarrollada así como un pequeño regalo (camiseta, gorra, mochila, llavero, etc.). No establecemos ningún tipo de premio final que pueda generar rivalidad entre los alumnos y las investigaciones realizadas. De esta manera, el mejor premio es la participación de los alumnos/as en una actividad educativa voluntaria fruto de su propio interés personal y donde todos los interesados independientemente de sus capacidades tienen posibilidades de interactuar sin establecer metas finales de ninguna naturaleza.

El Congreso se desarrolla durante el mes de abril. Un mes después los paneles expositores de las diferentes investigaciones forman una exposición itinerante que visita todos los centros educativos de la Comarca. De esta manera, pretendemos incentivar la participación de nuevos alumnos en las ediciones futuras de nuestro congreso “Jóvenes investigadores en las Villuercas”.

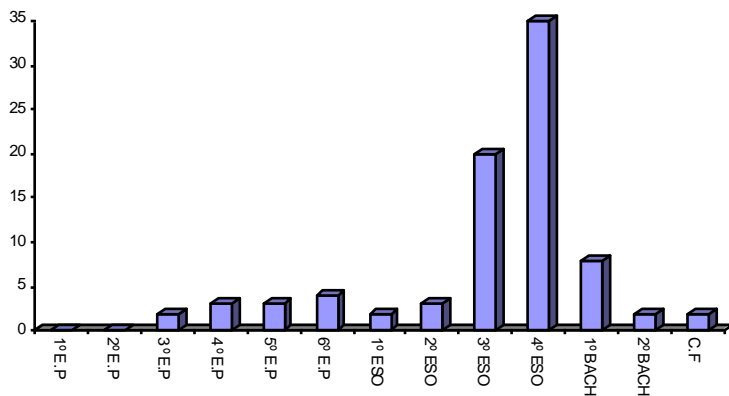
El broche final del Congreso suele ser una excursión de todos los alumnos participantes con una finalidad didáctica y lúdica. De esta manera, combinamos la visita a museos, exposiciones, etc., con la asistencia al estreno en cartelera de una película de gran interés y atractivo para el alumnado o la visita a un parque de atracciones, etc.

7. Investigaciones realizadas.

A lo largo de estos cuatro años los alumnos participantes han desarrollado 82 investigaciones. Los cursos más participativos han resultado ser 3º y 4º de la ESO. En el lado opuesto, encontramos 1º y 2 de Primaria, 1º y 2º de la ESO, Ciclo Formativo y 2º bachillerato. Estos resultados son lógicos y comprensibles si atendemos a la propia evolución del alumnado. Los alumnos de 3º y 4º de la ESO ya conocen con claridad las características del Congreso y los objetivos que se plantean. Se muestran más autónomos y gestionan con mayor claridad sus investigaciones. El Ciclo Formativo de Gestión Administrativa y 2º Bachillerato colaboran en menor medida dado el propio carácter de su formación vinculada, por un lado, al mundo de la empresa y, por otro, al

final del bachillerato, que conlleva a su vez la responsabilidad de las pruebas de selectividad. Los alumnos de 1º y 2º de la ESO han incrementado su participación en los dos últimos años y ello motivado en gran medida por su participación en congresos previos como alumnos de 5º o 6º de primaria. El Congreso, por tanto, cumple con esa función integradora entre las diferentes etapas educativas.

Investigaciones realizadas por etapas educativas (I-IV Congreso Jóvenes Investigadores 2005-2009).



Fuente: Elaboración propia.

Las investigaciones realizadas, como ya hemos mencionado previamente, obedecen estrictamente a los intereses de los alumnos/as. Intereses que lógicamente se vinculan a realidades y ámbitos realmente diferentes: el deporte, la historia en su entorno más próximo, la sexualidad, la informática, las drogas, los automóviles, etc. En este sentido, la temática es realmente diversa y heterogénea. Y un buen ejemplo serían los siguientes temas: “¿Cómo se oye en las iglesias?”; “Estudio comparativo sobre la construcción de revelanderas”; “Estudio de la memoria de un hámster”; “El castrejón de Berzocana”; “El lobo de Guerra. El trebuchet”; “Países que no existen para los periódicos”; “La atracción sexual”; “Coche electromecánico que evita los obstáculos”; “Las matemáticas y los juegos de azar”; “Anorexia y bulimia”; “Doping en el deporte”; “Estudio sobre hormigas”; “La transexualidad, miedo a la diferencia”; “La construcción de un cohete. Estudio para la mejora de su vuelo”; “La heráldica en Villuercas”; “Elaboración de una estación metereológica”; “Amplificador electrónico”; “Estudio del proyecto del ferrocarril en Guadalupe”; “La radioactividad de nuestras viviendas”, entre

otros muchos⁵. En cuanto a la naturaleza de las investigaciones encontramos una práctica paridad entre las pertenecientes al ámbito científico y las del campo humanístico.

La elaboración final de la investigación supone obtener conclusiones sencillas y coherentes sin grandes teorías o fórmulas de excesiva complejidad. De esta manera, los alumnos/as han asimilado con éxito un conocimiento y se encuentran en condiciones de transmitirlo a un público muy diverso. Se convierten, por tanto, en los emisores y protagonistas del discurso y no al contrario, abandonan, por tanto, su papel como miembros del auditorio y adoptan el papel de actores principales.

En el marco del Congreso también se integran las investigaciones o proyectos realizados para otras convocatorias y entidades como es, en nuestro caso, la red de eco-centros, las becas financiadas por diversas entidades financieras (Caja Extremadura, Caja Madrid, etc.) y destinadas a desarrollar una investigación en el marco científico o humanístico, etc. Finalmente, también asistimos a la Reunión Científica de Enseñanzas Medias desarrollada en Extremadura. Los proyectos que participan en dicho evento son seleccionados por los propios alumnos entre todas las investigaciones desarrolladas en nuestro propio Congreso.

En otras ocasiones, las investigaciones también concluyen en una pequeña labor social e institucional. De esta manera, se desarrollan proyectos donde el trabajo culmina en la elaboración de maquetas, reconstrucciones, paneles expositores, etc., que finalmente son donadas a la institución o al ayuntamiento correspondiente por su vinculación con el objeto de estudio. Así, ha sucedido por ejemplo con la donación al Ayuntamiento de Trujillo de la maqueta de su Castillo junto a dos paneles informativos; al de Berzocana se entregó, por un lado, una reconstrucción de su yacimiento prerromano conocido como “el Castrejón” y, por otro, una maqueta de los diferentes paneles rocosos donde se sitúan las pinturas esquemáticas. Pero además, se han enviado a diferentes ayuntamientos las conclusiones obtenidas en diferentes investigaciones centradas en la elaboración de censos sobre el patrimonio artístico y heráldico existente en los diferentes municipios para su correspondiente conservación y protección. En esta misma línea se ha puesto de manifiesto a través de diversos reportajes fotográficos la existencia de desperfectos en instalaciones, basuras en lugares públicos, etc., con el deseo de transmitir dicha situación a las instituciones pertinentes.

⁵ En el anexo nº 0 recogemos la totalidad de las investigaciones desarrolladas en los diferentes congresos. Los resúmenes de todas las investigaciones desarrolladas en los cuatro congresos de “Jóvenes investigadores en las Villuercas” se pueden consultar en la página web del centro: <http://iesmrosodeluna.juntaextremadura.net>

8. Dificultades existentes en su desarrollo.

Los inconvenientes que conlleva esta actividad son muy diversos y de naturaleza muy diferente. Las dificultades más habituales en el desarrollo y práctica de dicha propuesta son las siguientes:

a) Disponibilidad horaria. Es realmente difícil encontrar tiempo libre durante el periodo lectivo. De esta manera, muchas veces necesitamos completar la investigación en otros periodos de tiempo fuera del horario escolar y generalmente, por la tarde. Sin embargo, como ya sabemos, gran parte de los alumnos proceden de diversas localidades, lo que dificulta sin duda todavía más dicho proceso.

b) Disponibilidad de profesores y alumnos. La realización de este tipo de actividades no siempre es compatible con las circunstancias personales y previas de profesores y alumnos.

c) Problemas en el desarrollo de los proyectos. Numerosos alumnos comienzan diferentes investigaciones que finalmente no culminan en éxito. En este sentido, encontramos razones de diverso tipo: dificultad a la hora de compatibilizar las horas de estudio y las investigaciones; el tiempo que necesita tal actividad reduce sus horas de ocio; el miedo a exponer en público, etc. No debemos olvidar que el profesor participa como coordinador pero no debe realizar la investigación. El proyecto debe ser de los alumnos no del profesor.

d) El propio desarrollo lectivo del curso. Lógicamente no se trata de un problema propiamente dicho. En realidad, es algo lógico dado que estas investigaciones se desarrollan de manera paralela al curso académico. No obstante, la dinámica habitual de los exámenes, la entrega de ejercicios y actividades, etc., incide negativamente en la colaboración de determinados alumnos.

e) Participación de todos los centros de primaria de la comarca. Sería necesario incrementar el número de alumnos procedentes de los centros educativos de primaria. De esta manera, el conocer el método y el sistema de funcionamiento permitirá en un futuro a los dos centros de secundaria (Logrosán y Guadalupe) trabajar con alumnos que ya conocen el modelo, agilizando así el proceso, y obteniendo una mayor madurez en todas las facetas de la investigación.

f) La investigación se plantea durante un periodo de tiempo muy extenso. Esta circunstancia genera en determinados alumnos la pérdida del interés inicial,

olvidos, y retrasos, etc. En este sentido, es el profesor/coordinador el encargado de reajustar la propia dinámica del trabajo.

g) El claustro de profesores de una buena parte de los centros educativos de la comarca cambia sus componentes con cierta regularidad. Por tanto, sería muy adecuado el desarrollo de talleres para formación del profesorado. Y así, la oferta de una serie de actividades formativas integradas en el Plan Anual de los Centros de Profesores y Recursos debería articular en diferentes sesiones los objetivos propios del Congreso.

Conclusión.

Nos encontramos con una actividad de múltiples aplicaciones didácticas en el proceso de enseñanza/aprendizaje de nuestros alumnos/as. En este sentido, podemos señalar las siguientes características:

- a) Se trata de una actividad de convivencia y respeto de toda la comunidad escolar, donde en esta ocasión los alumnos son los protagonistas.
- b) Los alumnos/as se convierten en los sujetos activos de una “investigación”, cuya temática e interés no viene de otros ámbitos educativos sino de sus propias inquietudes.
- c) El desarrollo de la investigación conlleva el tratamiento de numerosos aspectos propios del proceso de enseñanza/aprendizaje: el trabajo en equipo, herramientas procedimentales, la Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC), la expresión oral y escrita, etc.
- d) Todas las investigaciones desarrolladas trabajan las diferentes competencias básicas aunque en ciertas ocasiones el tratamiento de alguna de ellas será únicamente tangencial debido a las necesidades del propio proyecto.
- e) El desarrollo de la investigación, la asistencia al congreso y la exposición de sus trabajos ayuda activa y positivamente al grado de formación y madurez de los alumnos.
- f) En líneas generales, gran parte de los alumnos participantes consideran muy positiva la experiencia y la mayoría repite en congresos sucesivos.
- g) Tras el desarrollo de cada congreso, organizamos desde el I.E.S. Mario Roso de Luna, unas sesiones de autoevaluación de dicha actividad. De esta manera, reflexionamos sobre la propia organización del Congreso, el grado de

cumplimiento de los objetivos propuestos y las cuestiones a modificar. Se disponen, por tanto, las directrices básicas a desarrollar en el siguiente congreso.

En definitiva, nuestro objetivo es colaborar en el proceso de enseñanza/aprendizaje desde una óptica distinta pero complementaria a la establecida por el propio sistema y currículo académico.

ANEXO I

Investigaciones desarrolladas en el Congreso “Jóvenes Investigadores en las Villuercas” (2005-2009).

Curso 2005-2006.

Investigaciones desarrolladas en el I Congreso.

Nº	INVESTIGACIONES	CENTRO/LOCALIDAD
1	¿Y tú por qué lloras?	I.E.S.O. Las Villuercas. Guadalupe
2	El mundo de las raquetas	I.E.S.O. Las Villuercas. Guadalupe.
3	Análisis del agua de un pozo	I.E.S.O. Las Villuercas. Guadalupe.
4	Estudio de la memoria de un Hámster	I.E.S.O. Las Villuercas. Guadalupe
5	Observaciones sobre el comportamiento de algunas basuras	C.R.A Montellano. Sección: Herguijuela.
6	Estudio comparativo sobre la construcción de las revolanderas	C.R.A Montellano. Sección: Herguijuela.
7	Nuestra alimentación.	Colegio Ntra. Sra. del Consuelo. Logrosán.
8	Pueblos prerromanos en Villuercas. El Castrejón de Berzocana	I.E.S. Mario Roso de Luna. Logrosán
9	Cultivos con distintos tipos de agua	I.E.S. Mario Roso de Luna. Logrosán
10	La colonia agrícola de Cañamero	I.E.S. Mario Roso de Luna. Logrosán
11	Heráldica en Cañamero, Berzocana y Logrosán	I.E.S. Mario Roso de Luna. Logrosán
12	Generador Hidráulico	I.E.S. Mario Roso de Luna. Logrosán
13	Natalidad y Mortalidad en Logrosán (1900-1982)	I.E.S. Mario Roso de Luna. Logrosán
14	Esa mágica tensión superficial	I.E.S. Mario Roso de Luna. Logrosán
15	Apellidos en Villuercas. Estudio sobre su procedencia	I.E.S. Mario Roso de Luna. Logrosán
16	Energías renovables	I.E.S. Mario Roso de Luna. Logrosán
17	Lobo de Guerra. El Trebuhet	I.E.S. Mario Roso de Luna. Logrosán
18	Apicultura en Villuercas: una actividad ecológica.	I.E.S. Mario Roso de Luna. Logrosán

Curso 2006-2007.

Investigaciones desarrolladas en el II Congreso.

Nº	INVESTIGACIONES	CENTRO/LOCALIDAD
1	No nos escuchan	I.E.S.O. Las Villuercas. Guadalupe
2	Efecto de algunos ácidos comunes de nuestra alimentación	I.E.S.O. Las Villuercas. Guadalupe
3	Países que no existen para los periódicos	I.E.S.O. Las Villuercas. Guadalupe
4	El Sex-Appeal, la atracción sexual	I.E.S.O. Las Villuercas. Guadalupe
5	Oficios artesanales en la Comarca de las Villuercas	I.E.S. Mario Roso de Luna. Logrosán
6	Las pinturas rupestres de Berzocana	I.E.S. Mario Roso de Luna. Logrosán
7	Elaboración artesanal del vino	I.E.S. Mario Roso de Luna. Logrosán
8	Los templarios: su presencia en Extremadura	I.E.S. Mario Roso de Luna. Logrosán
9	Estudio de las hormigas	I.E.S. Mario Roso de Luna. Logrosán
10	Bio-gas	I.E.S. Mario Roso de Luna. Logrosán
11	Elaboración de un tangran	I.E.S. Mario Roso de Luna. Logrosán
12	Descubre mi entorno	I.E.S. Mario Roso de Luna. Logrosán
13	La alimentación de la lechuga (Tito Alba) en la localidad de Logrosán	I.E.S. Mario Roso de Luna. Logrosán
14	La tortuga de Agetor	I.E.S. Mario Roso de Luna. Logrosán
15	La minería en Logrosán	I.E.S. Mario Roso de Luna. Logrosán
16	Los colores de la arcilla	I.E.S. Mario Roso de Luna. Logrosán
17	Plano urbano de Cañamero	I.E.S. Mario Roso de Luna. Logrosán
18	Embarazos múltiples en las Villuercas	I.E.S. Mario Roso de Luna. Logrosán
19	Ampliación del estudio sobre revolanderas	C.R.A. Montellano. Sección de Herguijuela.
20	Monasterio de Guadalupe	Colegio Ntra. Sra. del Consuelo. Logrosán

Curso 2007-2008.

Investigaciones desarrolladas en el III Congreso.

Nº	INVESTIGACIONES	CENTRO/LOCALIDAD
1	Las matemáticas en los juegos de azar	I.E.S. Mario Roso de Luna. Logrosán
2	El mundo de los castillos	I.E.S. Mario Roso de Luna. Logrosán
3	El mundo de los hackers	I.E.S. Mario Roso de Luna. Logrosán
4	Iglesias y ermitas en Logrosán	I.E.S. Mario Roso de Luna. Logrosán
5	Anorexia y bulimia	I.E.S. Mario Roso de Luna. Logrosán
6	Doping en el deporte	I.E.S. Mario Roso de Luna. Logrosán
7	¿Cómo estudiamos? ¿Por qué estudiamos?	I.E.S. Mario Roso de Luna. Logrosán
8	Obtención del aceite de oliva	I.E.S. Mario Roso de Luna. Logrosán
9	Coche electromecánico que evita obstáculos	I.E.S. Mario Roso de Luna. Logrosán
10	Molinos hidráulicos en río Rucos. Término municipal de Cañamero	I.E.S. Mario Roso de Luna. Logrosán
11	La lombriz de tierra. Construcción de un terrario.	I.E.S. Mario Roso de Luna. Logrosán
12	Construcción de un cohete. Estudio para la mejora de su vuelo	I.E.S. Mario Roso de Luna. Logrosán
13	Cambio climático	I.E.S. Mario Roso de Luna. Logrosán
14	¿Cómo nos divertimos?	I.E.S. Mario Roso de Luna. Logrosán
15	Arqueología e historia en Berzocana	I.E.S. Mario Roso de Luna. Logrosán
16	La vida en los tiempos de los romanos	Colegio Ntra. Sra. Consuelo. Logrosán
17	Arqueología e historia en Berzocana	I.E.S. Mario Roso de Luna. Logrosán
18	El hueso flexible	C.R.A. Montellano. Sección Berzocana
19	Motor Stirling	I.E.S.O. Las Villuercas. Guadalupe
20	Estereogramas	I.E.S.O. Las Villuercas. Guadalupe
21	La transexualidad, “miedo ante la diferencia”	I.E.S.O. Las Villuercas. Guadalupe
22	Estudio de los árboles del patio de nuestra escuela.	C.R.A. Montellano. Sección de Herguijuela.

Curso 2008-2009.

Investigaciones desarrolladas en el IV Congreso.

Nº	INVESTIGACIONES	CENTRO/LOCALIDAD
1	¿Cómo se oye en las iglesias?	I.E.S. Mario Roso de Luna. Logrosán
2	El clima de Logrosán. Elaboración de una estación meteorológica	I.E.S. Mario Roso de Luna. Logrosán
3	Caracterización de personajes para el teatro de sombras	I.E.S. Mario Roso e Luna. Logrosán
4	Amplificador electrónico	I.E.S. Mario Roso de Luna. Logrosán
5	Reconstrucción de un esqueleto animal	I.E.S. Mario Roso de Luna. Logrosán
6	Vestigios romanos en las Villuercas	I.E.S. Mario Roso de Luna. Logrosán
7	Destilador de emergencia	I.E.S. Mario Roso de Luna. Logrosán
8	Estudio de las nubes	I.E.S. Mario Roso de Luna. Logrosán
9	Folclore, ciudades y castillos irlandeses	I.E.S. Mario Roso de Luna. Logrosán
10	Religión y ciencia. Eterno debate	I.E.S. Mario Roso de Luna. Logrosán
11	La caza en las Villuercas	I.E.S. Mario Roso de Luna. Logrosán
12	Los cambios producidos en el entorno rural	I.E.S. Mario Roso de Luna. Logrosan
13	Ibex 35 y datos económicos	I.E.S. Mario Roso de Luna. Logrosán
14	Destiladores solares	I.E.S. Mario Roso de Luna. Logrosán
15	La radioactividad de nuestras viviendas	I.E.S. Mario Roso de Luna. Logrosán
16	Paseo didáctico por el Rucas	I.E.S. Mario Roso de Luna. Logrosán
17	La poesía y la música	I.E.S. Mario Roso de Luna. Logrosán
18	Estudio del proyecto del ferrocarril en Guadalupe	I.E.S.O. Las Villuercas. Guadalupe
19	¿Magia o presión?	I.E.S.O. Las Villuercas. Guadalupe
20	Mis huellas dactilares, ¿huellas familiares?	I.E.S.O. Las Villuercas. Guadalupe
21	Nombres y experiencias	C.R.A. Montellano. Sección de Herguijuela
22	El río Tajo y el Guadiana	Colegio Nuestra Señora del Consuelo. Logrosán

¿CÓMO SE OYE EN LAS IGLESIAS?

I.E.S. Mario Roso de Luna de LOGROSN (CÁ CERES)

Autores: *Francisco Expósito Piñas; Cintia Pedrero Luengo; Adela Labrador Flores y Saray Jiménez Fernández con la ayuda de la clase de 1º ESO A.*

¿QUÉ HEMOS ESTUDIADO?

- Investigamos sobre la acústica de las iglesias
- En las iglesias se tenían que esmerar en que se entendiera lo mejor posible desde cualquier parte
- Queríamos saber dónde se oía (entendía) mejor



Grupo de observadores frente a la iglesia

¿CÓMO HEMOS TRABAJADO?

- Uno de nosotros leía un texto
- Los demás nos colocábamos en diferentes puestos y cambiábamos de puesto hasta cinco veces
- Escribíamos una raya cada vez que no entendíamos una palabra
- Repetimos la experiencia con los micrófonos encendidos
- Medimos e hicimos los planos de la iglesia y la ermita del Consuelo
- Clasificamos las zonas de mejor a peor según se entendiera



Lectura de un texto en la iglesia

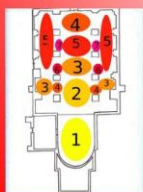


Observadores en la iglesia

CONCLUSIONES

- En las zonas centrales se entiende mejor que en las laterales y donde peor, entre las columnas

PLANO DE LA ERMITA



- En la ermita hacia atrás se entiende peor, pero atrás del todo se oye algo mejor porque no hay eco

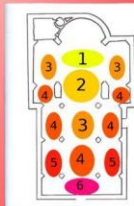
- En la Iglesia se oye peor atrás del todo, debajo del coro

- La ermita tiene más diferencias en la audición seguramente porque es mucho más pequeña

- Hemos representado del 1 en adelante según las zonas que se entiende de mejor a peor.

- Con micrófono se oye casi igual en todos los lugares

PLANO DE LA IGLESIA



EL MUNDO DE LA RAQUETA

IESO "LAS VILLUERCAS"(GUADALUPE)-J.C.SANCHEZ, M.GARCÍA, V.SILVA.

INTRODUCCIÓN

Hemos recogido información sobre materiales empleados en raquetas, haciendo distinción en cuáles utilizan unas marcas u otras, cordajes y tipos de ellos y dentro de este apartado pondremos de ejemplo si podemos, qué cordajes utilizan tenistas y por qué.

METODOLOGÍA

Trabaja por el tema de información en diferentes niveles planteando la influencia que tiene la tensión en el tenis y a partir de las experiencias construímos unas raquetas comprobando los factores que tiene la tensión, la potencia y la precisión.

OBJETIVOS

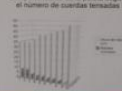
Influencia de la tensión de la raqueta en el rebote y en la precisión.

CONCLUSIONES

Disminuye notablemente la precisión de la bola y la fuerza con la que se rebota.

GRÁFICOS

Comportamiento de la pelota según el número de cuerdas tensadas



Ejemplo de paneles expositivos (I)

Ejemplo de paneles expositivos (II)

"LA MEMORIA DE UN HÁMSTER" 4

AUTORES: A. JORGE, J. ÁLVAREZ Y R. SÁNCHEZ
CENTRO: I.E.S.O. "LAS VILLUERCAS" (GUADALUPE)


INTRODUCCIÓN
LOS HÁMSTERS SON ROEDORES QUE NADIAN EN SUS RESERVAS: TENDRAN DE BURBUBIA, SU CUERPO ES REDONDO Y TIENEN PEZAS Y COLA CORTAS. EL HÁMSTER DOMADO ES UN ANIMAL DOMESTICO Y MUY UTILIZADO EN LA EXPERIMENTACIÓN.

OBJETIVOS
COMPROBAR SI EL HÁMSTER ES CAPAZ DE MEMORIZAR RECORDOS EN BUSCA DE ALIMENTO.


METODOLOGÍA
- SE HA CONSTRUÍDO UN RECINTO CON POLISTER EXPANDIDO Y SILICONA EN EL QUE SE VAN TIRANDO DIFERENTES RECORDOS DE BARRIO A MAYOR COMPLEJIDAD. SE TAPA CON UNA MALLA.
- SE COLOCA EL HÁMSTER EN EL PUERTO DE "SALIDA" Y SE CROMOMETRA EL TIEMPO QUE TARDA EN SALIR AL PUNTO DE "LUGAR" EN DONDE SE HA COLOCADO LA COMIDA. SE REPITE LA OPERACIÓN CON EL MISMO RECORDADO CUATRO VECES.
- SE REALIZA EL MISMO PROCEDIMIENTO CON LOS TRES MODELOS DE RECORDADO.

RESULTADOS

RECORDADO	TIEMPO 1º VEZ	TIEMPO 2º VEZ	TIEMPO 3º VEZ	TIEMPO 4º VEZ
MODELO 1	40 s	107 s	89 s	205 s
MODELO 2	48 s	100 s	109 s	175 s
MODELO 3	181 s	151 s	124 s	88 s



CONSTRUCCIÓN DEL LABERINTO



HÁMSTER INTENTANDO SALIR DEL LABERINTO

CONCLUSIONES

- EL MATERIAL ELEGIDO PARA CONSTRUIR EL LABERINTO NO ES EL MÁS ADECUADO, YA QUE EL HÁMSTER SE HA ENTRENADO EN HACER RINGIEROS EN EL.
- DESPUÉS DE REALIZAR CADA RECORDADO 3 VECES (MODELOS 1 Y 2) LA 4ª VEZ EL HÁMSTER SE PONE A Jugar CON LAS BOLITAS DEL POLISTERANO.
- EL TIEMPO EMPLEADO EN SALIR DEL LABERINTO 3º ES CONSIDERABLEMENTE INFERIOR AL DE LOS OTROS DOS YA QUE SU DISEÑO ES LA COMBINACIÓN DE LOS INTERIORES Y EL HÁMSTER LO TIENE YA MEMORIZADO.

C.R.A. Montellano Herguajuela 16

OBSERVACIÓN del COMPORTAMIENTO de las BASURAS.

Alumnos: A. JORGE

MATERIALES UTILIZADOS.-

1. Tres latas de galletas de plástico.
2. Tapa del agua hervida.
3. Bolas de plastilina de los colores: rojo, amarillo, naranja, gris, verde, azul, negro y blanco. (Se usó el agua de las lavadoras, para lavar, para poder ver después, los colores, mediante un celular).

DESARROLLO DEL EXPERIMENTO.-

1. Hacer un cuadro donde se vaya anotando los datos del experimento.
2. Hacer un cuadro donde se vaya anotando los datos del experimento.
3. Hacer un cuadro donde se vaya anotando los datos del experimento.
4. Hacer un cuadro donde se vaya anotando los datos del experimento.

HEMOS OBSERVADO QUE :											
FECHA	HORA	TEMPERATURA	HUMEDAD	TIPO DE TIEMPO	TIPO DE VIENTO	TIPO DE NUBES	TIPO DE SOL	TIPO DE LUNA	TIPO DE ESTRELLAS	TIPO DE PLANETAS	TIPO DE GALAXIAS
10/01/2010	10:00	25°C	60%	Soleado	Leve	Nubes blancas	Brillante	-	-	-	-
11/01/2010	11:00	26°C	65%	Soleado	Leve	Nubes blancas	Brillante	-	-	-	-
12/01/2010	12:00	27°C	70%	Soleado	Leve	Nubes blancas	Brillante	-	-	-	-
13/01/2010	13:00	28°C	75%	Soleado	Leve	Nubes blancas	Brillante	-	-	-	-
14/01/2010	14:00	29°C	80%	Soleado	Leve	Nubes blancas	Brillante	-	-	-	-
15/01/2010	15:00	30°C	85%	Soleado	Leve	Nubes blancas	Brillante	-	-	-	-
16/01/2010	16:00	31°C	90%	Soleado	Leve	Nubes blancas	Brillante	-	-	-	-
17/01/2010	17:00	32°C	95%	Soleado	Leve	Nubes blancas	Brillante	-	-	-	-
18/01/2010	18:00	33°C	100%	Soleado	Leve	Nubes blancas	Brillante	-	-	-	-






CONCLUSIONES.-

1. El hamster que observamos en el punto 1º de los colores que observamos, se dio cuenta de que el color rojo es el que más le gusta, por lo tanto, se dio cuenta de que el color rojo es el que más le gusta.
2. El hamster que observamos en el punto 2º de los colores que observamos, se dio cuenta de que el color rojo es el que más le gusta, por lo tanto, se dio cuenta de que el color rojo es el que más le gusta.
3. El hamster que observamos en el punto 3º de los colores que observamos, se dio cuenta de que el color rojo es el que más le gusta, por lo tanto, se dio cuenta de que el color rojo es el que más le gusta.
4. El hamster que observamos en el punto 4º de los colores que observamos, se dio cuenta de que el color rojo es el que más le gusta, por lo tanto, se dio cuenta de que el color rojo es el que más le gusta.

Salir del aula: el papel de la ciudad en la educación

Leaving the classroom: the role of the city in education

María Teresa Pérez Bourzac y Daniel González Romero

Centro de Investigaciones del Medio Ambiente y Ordenamiento Territorial
Universidad de Guadalajara, México

Recibido el 7 de marzo de 2010
Aprobado el 29 de mayo de 2010

Resumen: El espacio público es un fenómeno de las consecuencias materiales de construcción histórica de cualquier sociedad; un tema de debate siempre actual. Cada día aumenta su inclusión en debates y análisis, en discusiones y reflexiones, tanto a nivel conceptual, como a nivel de propuestas y soluciones relativas a su recuperación como elemento sustancial de la estructura urbana. Cómo poder recuperar su valor de espacio de representación de toda la sociedad que habita la urbe, afirmación dominante de identidad y de las funciones económicas. Por lo tanto la cuestión urbana se significa y sigue siendo un tema de actualidad dentro de los escenarios que construyen la vinculación que la era de la sociedad globalizada, de la sociedad mercantilista, configuran la expresión formal y funcional de las ciudades del presente y las interrogaciones sobre su porvenir.

Palabras clave: Ciudad. Historia. Espacio público.

Summary: Public space is a phenomenon of historic building material consequences of any society; always a subject of debate today. Every day there is an increase in discussions and analysis, discussion and reflection, both conceptually and in terms of proposals and solutions relating to its recovery as a substantial element of the urban structure. How to recover its value in the space of representation of the society who lives in the city, a statement of identity and key economic functions. So the question is a significant one and remains a topical issue within the scenarios that build the relationship that the era of globalized society, mercantile society; they shape the formal and functional expression of the cities of today and the questions about their future.

Key words: City. History. Space public.

Introducción.

El tema de los imaginarios urbanos se ha convertido desde hace unos años en el centro de un debate que abarca una diversidad de contenidos, tema estudiado desde disciplinas que han tratado el asunto de la ciudad y lo urbano de manera aislada, que en tiempos recientes han conformado un recuento de opciones transdisciplinares como un intento de dilucidar el campo que origina esta posibilidad de nuevo paradigma. Fenómeno de deconstrucción del tratamiento de un contexto cultural en donde se congregan y fusionan los esquemas materiales de la cultura edificada, llevados al tratamiento de los injertos intelectuales del análisis, de ideas y conceptos que surgen y se enriquecen en reuniones académicas particulares, en seminarios y congresos.

Agregación de argumentos en relación con el fenómeno de la vida y experiencia en la ciudad, de lo urbano, esa complejidad que es la esencia misma del conflicto que significa el proceso que constituye el hecho humano en sociedad. Todo un recuento de realidades diferentes que dan constancia de lo múltiple y lo común, de lo singular y lo que nos engloba en el proceso de una transición que marca y previene de nuevos y transformadores escenarios hacia el futuro. El universo de esta reformulación conceptual nos acerca a la acumulación de las asimetrías que dan constancia de realidades, notable en el caso de América Latina y los países del denominado subdesarrollo.

El estudio del imaginario es un tema complejo que se encuentra desde décadas recientes entre las preocupaciones centrales por parte de investigadores de diversas disciplinas, no obstante lo han realizado inicialmente antropólogos y sociólogos (SILVA, LINDÓN, FUENTES, 2005; CASTORIADIS, 1993), pero cuyo interés abarca ya una amplia gama de líneas de trabajo interdisciplinar. Las estructuras sociales urbanas y su funcionamiento son así, en principio, y desde una perspectiva antropológica, “representación, significado y sentido, por tanto, son conceptos presentes en la construcción de los imaginarios” (FUENTES 2005: 79), resultado de praxis y contexto, historia y memoria colectiva.

El estudio de la imagen e imaginario y la estructura urbana que tradicionalmente se ocupaba de aspectos económicos, políticos y sociales, se ha visto enriquecido por otros esquemas metodológicos que incluyen un amplio espectro de cualidades ancladas en lo subjetivo y cualitativo, quiere decir, en la visión y percepción de los habitantes de la ciudad, en la memoria que se manifiesta de lo trascendente a lo cotidiano convertido en los imaginarios urbanos que producen identidades y símbolos que dan coherencia cultural a una comunidad, y en donde se soportan los códigos de la relación entre la comunidad y las esferas dominantes de los grupos y su estructura urbana de ocupación funcional del espacio.

El estudio de los imaginarios dominantes se constituye en algo insoslayable para la comprensión de la ciudad actual, ya que, como imaginarios actuantes, impulsan a las sociedades urbanas hacia ciertas decisiones, por ejemplo cuestiones como la localización residencial y los patrones de movilidad espacial cotidiana, o en cuanto a diferentes prácticas especializadas de maneras específicas. Estos imaginarios dominantes son decisivos para los modelos urbanos que han ido configurando las sociedades contemporáneas... (LINDÓN, HIERNAUX, 2009: 9).

En este contexto, la relación entre el proceso que acumula las etapas de la historia, de la espacialidad urbana-arquitectónica, de la esfera de su condición humana, del habitar social, que va de la tradición que envuelve los contenidos de la denominada identidad sustentada en el proceso de la formación colonial, las transformaciones de la sociedad fordista, hasta su evolución contemporánea, es el momento en que... *El imaginario urbano reproduce el proyecto de la sociedad de mercado; en particular la arquitectura se orienta por las leyes del consumo* (ROJAS-MIX, 2006: 19)... por lo que en la producción y reproducción de los escenarios urbanos se verifican los imaginarios y se orientan por las leyes formales y expresiones simbólicas que expresan y dejan a la vista los ejemplos que edifican también la construcción de la memoria social, los mapas imaginarios y el marco de las condiciones materiales que orientan las aspiraciones de una comunidad.

La ciudad, realidad y símbolo cultural de los procesos que dan sentido al habitar, al construir un lugar – no solo en sentido físico – implica una suma de tiempos y paradigmas que constituyen y dan sentido a formas de vida y realidades cotidianas. En este continuo, conocimiento y percepción, experiencia y subjetividad, forman parte de la construcción de la realidad en donde se implican (BLOOR, 2003) acuerdos sociales sobre la dimensión histórica de la memoria colectiva. En este esquema, conocimiento e imaginario social, (BLOOR, 2003) construyen fórmulas de comprensión de lo urbano en continua construcción, de la ciudad y sus significados, de acuerdo al trazado territorial y topológico de su conocimiento, del espacio funcionalmente integrado a la memoria individual, luego social, legitimada por la convención de los acuerdos desde el poder dominante.

De esta forma, la relación entre espacios cerrados y abiertos, público y privado, constituye el centro de la traducción histórica que los individuos y la comunidad y marcan la relación de la ciudad y sus lugares, de sus espacios y de su memoria. En tal perspectiva, al hablar del imaginario urbano incluimos e interpretamos lo urbano que demanda tratar y hablar del espacio público, la dimensión y acotamiento de lo privado, como un producto y fenómeno de las consecuencias materiales de construcción histórica de cualquier sociedad. Relación objetiva de un proceso cultural convertido en tema de debate entre estudiosos, imaginario que acota vías teóricas que explican su inclusión en debates y análisis, en discusiones y reflexiones, tanto a nivel conceptual, como a nivel de propuestas y soluciones relativas como elemento sustancial hacia la recuperación de la escena y estructura de la materialidad urbana y sus funciones, de la suma de factores y de la participación.

Tal esquematización de la realidad busca así poder recuperar el espacio público y su valor de espacio de representación de la sociedad que habita la urbe. Afirmación dominante de la identidad y de las funciones culturales, económicas, políticas que reproducen el sentido del poder y la construcción social de cualquier comunidad. Por lo tanto, la cuestión y estudio de lo urbano se significa actualmente como tema de dentro de los escenarios que construyen la vinculación que constituye la era de la sociedad globalizada, de la sociedad del consumo, en la que se configura la expresión formal y funcional de las ciudades del presente y las interrogaciones sobre su porvenir.

En este ámbito las preguntas que se hacen quienes participan del estudio y aprendizaje de la ciudad, según las disciplinas, parten de una relación de imaginarios acumulados que simbolizan espacio y memoria colectiva. No solo la dimensión territorial explica entonces el fenómeno convertido en una especie de cartografía que produce fórmulas de acción y de búsqueda conceptual, de reformulación de preguntas acerca de la historia social sobre una espacialidad significativa, de reconocimiento, de percepción histórica de la ciudad, de épocas y contextos, que contribuyen al orden y el encadenamiento de las referencias de reconocimiento que articulamos como marco social de la memoria colectiva.

Nos encontramos entre una serie de preguntas que reactivan el análisis de lugares, territorios y comunidades: ¿Cómo reconocemos la ciudad en que habitamos?, ¿Qué sabemos de ella?, ¿Cómo reconocemos y nos identificamos con sus espacios?. ¿Cómo vivimos sus calles, sus plazas?, ¿Cuál es su percepción individual o colectiva, temporal o desde la inmediatez del visitante? Este intento de reflexión expone en principio, sin la aspiración de producir verdades únicas, un esfuerzo para convocar ideas que desde otros ámbitos sumen aportaciones.

1. El papel de cronistas y viajeros en el conocimiento de las ciudades. Guadalajara.

En este trabajo ha sido necesario analizar textos de los denominados “cronistas”, aquellos viajeros que dejaron huella escrita de su paso por la ciudad en argumentos que nos permiten incursionar en la realidad, en el caso local de la época colonial de las ciudades latinoamericanas, ya que esto representa la forma y el contenido en que fueron apareciendo como expresión de su tiempo y pensamiento de la época. En estos se encuentra plasmada la imagen de una sociedad en continua formación, de un grupo humano que entre los vaivenes de los tiempos y los cambios, fue acotando su lugar y experimentando búsquedas y encuentros con la identidad y apropiación de su espacio territorial y cultural.

Los textos corresponden aquí a las visiones escritas que han quedado de la ciudad de Guadalajara, inquietudes que dejaron los contados cronistas que le dedicaron

su menester para relatar su percepción de la ciudad (principalmente durante el siglo XIX). Lo mismo de viajeros, todos transeúntes, algunos nacionales y otros llegados de diferentes regiones y países que visitaron o fueron habitantes temporales, momentáneos, del lugar, y se ocuparon de dejar rastro o recuperar en su vivencia la memoria de la ciudad y los hechos que constituyeron la historia del territorio. Las imágenes que nos legaron, textos en los que describen su memoria de la ciudad que ellos vieron o vivieron o en algunos casos que les contaron, y que nos remiten en el tiempo a la ciudad que fue desde su fundación hasta bien entrados los años del siglo XX.

Sus relatos han dejado un corpus escrito, en el que en numerosas ocasiones las crónicas mezclan diversos encuentros y acciones, recuerdos de operaciones y gestas de conquistadores, a la forma en que explotaban a la población, cómo se fundó la ciudad, cómo eran sus calles y plazas principales, etc., además de excelentes descripciones de sus plazas principales, lo que si bien nos proporciona una relación de hechos, configuran una complicada madeja de relatos y visiones en la que se repiten y confunden en ocasiones textos y tiempos. Todo esto hace difícil una descripción históricamente articulada, a pesar de lo cual se puede comprender con cierta claridad, aunque no sin dificultad, lo que en sus imaginarios describen.

Los portales, mucho mejor y más hermosos que los de México, están todos bien iluminados con bujías, protegidas por guardabrisas de papel multicolor y colocados sobre pequeñas mesas, que ostentan gran variedad de dulces y de frutas. Damas y caballeros, elegantemente vestidos, se pasean bajo los portales, convirtiéndolos en el paseo de la elegancia. De las siete a las diez, no hay probablemente una sola familia en toda la ciudad que no se haya dado una vuelta por allí, ataviados con sus mejores trajes, ante la exhibición de confitería; ¡para ver y ser visto!... Hay siete plazas con fuentes... El Paseo es una calzada extensa y sombreada con doble hilera de hermosos árboles a lo largo de un arroyo poco profundo en la parte oriental de la ciudad; los días de fiesta se halla animada por numerosos carruajes y guapos jinetes. En algunos lugares, se deja que el arroyo fluya por su lecho natural y allí es frecuentado por muchas lavanderas; pero en la parte más frecuentada donde las calles convergen al paseo, se halla confinado por pequeñas compuertas y canales y su profundidad es suficiente para permitir que se bañen... Al extremo norte del Paseo hay un espacio grande, cercado, muy boscosos y lleno de arbustos, dividido en bonitas secciones cuadradas y con pequeñas avenidas, que llaman Alameda (HALE, 1992: 124).

Habría que puntualizar que a partir de la modernidad decimonónica, paso a paso las crónicas de la ciudad ya no serán relatadas por los cronistas y viajeros; que conforme el siglo avanzó los historiadores pasaron a ocupar su lugar en la labor de relatar los hechos que acontecieron. Las versiones historiadas serán entonces difundidas como investigaciones por medio de publicaciones periódicas, en medios de difusión escritos de diversa índole y en versiones y libros cuya veracidad ha sido cada vez más sujeta a indagaciones posteriores, a dudas y en lo posible a nueva comprobación. Cabe en tal

situación añadir que hay en estas traducciones de la realidad un indudable nivel de subjetividad en tales relatos.

Algunas obvias repeticiones y anacronismos se observan en los textos estudiados – lo que también podemos encontrar entre algunos historiadores modernos – algunas veces a manera de citas y en otras simplemente tomando el contenido de otros estudios o visiones y aplicándolo a su propia obra. Esto fue por mucho tiempo una práctica común por quienes han intentado historiar la ciudad, práctica notable especialmente entre los denominados cronistas. Algunos de estos personajes, especie de historiadores, hablan de edificios o lugares paradigmáticos de la ciudad, de prácticas sociales, costumbres, paisajes, personajes, anotan afirmaciones, dan por verdades hechos improbables o lugares que no existen o que estaban ya modificados cuando ellos los describieron o los describen bajo imaginarios surgidos de fuentes culturales ajenas.

Las miradas traducidas en documentos de los extranjeros y algunos nacionales cuyas versiones son más líricas y tomadas de vivencias particulares son una fuente de rica veta. Estas corresponden en mayor medida a los años en que la nación se encontró con un destino diferente a la de su vida colonial, no obstante las dificultades que hubieron de pasar por más de un siglo para conformar una nación y una nacionalidad sólida y respetada.

Como antes anotamos, algunos conocedores del tema, historiadores contemporáneos, se dedicaron a recopilar los textos de otros, con el fin de dejar testimonio compilado de la ciudad. Es el caso de (FLORES, 1964) autora que en su libro narra la visión de los viajeros con ejemplos que describen principalmente la entrada a México por el puerto de Veracruz, su paso por Tlaxcala y la llegada al Valle de México, el que contiene múltiples referencias a la ciudad de México, a sus plazas, a las pirámides y a sus habitantes. A pesar de ello podemos encontrar imágenes que logran caracterizar el tiempo y los lugares.

En los textos de cronistas y viajeros se da constancia manifiesta del espacio público como elemento estructurador de la espacialidad urbana en tiempos de la colonia. Se ven representadas y confluyen de la misma manera las funciones trascendentes que caracterizan la sociedad de una época. La ciudad fundacional que hereda la relación de su espacialidad al proceso de construcción social de la misma hasta los primeros latidos de la modernidad.

La Plaza de Armas era el salón de recibir de la ciudad... Que en masa acudía a escuchar las serenatas de la Plaza de Armas separándose muy chistosamente en ciclos sociales estratificados, subdivididos en corrientes interminables y separadas de hombres y mujeres que daban vueltas sin cansarse en torno de la plaza, caminando los distintos sexos en sentido contrario uno del otro... En las callecitas radiales se instalaban en pie y gratis, los mozalbetes juguetones y traviosos; en las bancas fijas sentábanse, gratis, las personas formales...en sillas plegadizas acomodadas antes de la serenata... en el periodo interior y

mas amplio, giraba la aristocracia, en el perímetro exterior hacia lo propio la clase media y el pueblo bajo (LÓPEZ PORTILLO, 1992: 134).

Cabe añadir sobre la situación de los trabajos que mencionan la ciudad y su espacio, sus costumbres, tradiciones, economía, avatares políticos, que en su mayor parte tienen un aspecto discutible en cuanto a su veracidad, algo que en sus textos mencionan y/o traducen y hasta copian algunos de estos mismos autores. Comprendemos esta introducción en el entendido y advertencia, de principio, de que algunas referencias se repiten, lo cual se puede observar en los textos entre la temporalidad de las publicaciones y aún de los escritores más destacados. Los planos de los primeros siglos a los que hemos tenido acceso no son sino referencias topológicas, los que, dado el afán de algunos hombres o por el designio de la Corona por documentar los hechos y las posesiones, son de gran valor y nos permiten apreciar la magnitud y correspondencia cultural y esquema funcional de la ciudad.

Definir una postura sobre la realidad que abordaron resulta algo más laborioso y complicado, aún desde una posible libre especulación. Sin embargo para los fines que pretenden contribuir a definir los imaginarios es muy interesante la información que nos dejaron, para indagar y reconstruir una historia posible en la que se implique el imaginario de un tiempo concreto y destacar el espacio público con una clara intención descriptiva y analítica que dé nuevas luces a esta.

La descripción que se hace de la ciudad de Guadalajara en estos textos en su generalidad no dista de las que se conocen de otras latitudes en México y en general en América Latina. Las condiciones en las que se fue produciendo el proceso urbano del continente, la refundación cultural y funcional de lo urbano, con la creación, si así se pueden pensar, de una espacialidad nueva en la que el espacio público, en su inicio la plaza Mayor, sirvió de lugar y crisol en el que se fueron conjugando nuevas realidades e identidades.

Sus trabajos describen la materialidad cultural urbana, nos remiten a la formación de una diferente escala y forma, tipología y morfología, del hecho urbano, de la construcción de la ciudad y la conformación de su espacio como una realidad que aparecía en el mundo. Recordemos a Argan con su frase “el concepto de espacio es una creación histórica”.

La vida en la ciudad era la expresión de una sociedad en formación, con sus conflictos raciales, con una conciencia excluyente, con un intenso fervor para ir en pos de la riqueza, lo mismo que por un acotamiento territorial devenido de una realidad material marcada por las condiciones del territorio, las luchas intestinas por el poder y la

invasión constante de la soberanía política y territorial por los Estados Unidos¹, el dictado del imperio y los intereses de la Iglesia. Notable fue durante la colonia el que la justicia – como en el presente la injusticia – respondiera a los fines de una tenaz explotación de la geografía humana y física, mientras en el seno de la sociedad urbana y rural de la colonia se fermentaba el caldo de cultivo de una nueva identidad.

Conforme Guadalajara tomó importancia, la descripción de su ambiente urbano construido sirvió de mejor manera para componer escenarios y contarlos, abundando en una tipología de espacio público que se repetía. La morfología de la ciudad se contenía en un esquema ortogonal en el que la plaza principal (dos en un tiempo según se conoce), plazuelas, portales, calles, bulevares, alamedas, jardines y atrios, entre otros, daban constancia de una forma y modelo de ciudad.

En estos textos, de historia y relatos, remarcamos los espacios públicos que nos dan pie a la configuración de una tipología, en una etapa determinada, que nos permite poner el acento en la importancia del espacio público que daba función y constancia de la formación urbana colonial. Vale aquí retomar y recordar un texto de Manuel Castells que nos pone ante la realidad de la producción espacial de toda sociedad en comunidad. “El espacio es un producto material en relación con otros elementos materiales, entre ellos los hombres, los cuales contraen determinadas relaciones sociales, que dan al espacio una forma, una función, una significación social” (CASTELLS, 1983: 141).

La ciudad del siglo XIX se nos muestra con pocos cambios en su morfología, con calles y espacios públicos que a lo largo de tres siglos de construcción habían revelado el carácter, forma y función, de un modelo urbano cuya traza ha dado especificidad, digamos única, a nuestras ciudades en América Latina, con algunos elementos en común con las ciudades hispanas.

Los cambios que fluyeron desde el avance de la revolución industrial trajeron consigo mejoras para la movilidad de los habitantes y de las funciones de la ciudad misma. La electricidad y la tecnología del transporte refuncionalizaron el movimiento de personas y mercancías, la imagen y función de los lugares y espacios urbano-arquitectónicos, especialmente de noche. El uso de la plaza de Armas tuvo nuevo acento, con kiosco y banda de música, con el ajardinado, y luego con las manifestaciones de una inconformidad social creciente.

La Plaza de Armas, era el salón de recibir de la ciudad... Que en masa acudía a escuchar las serenatas de la Plaza de Armas separándose muy chistosamente en ciclos sociales estratificados, subdivididos en corriente interminables y separadas de hombres y mujeres que daban vueltas sin cansarse en torno de la Plaza, caminando los distintos sexos en sentido

¹ Para este tema se puede recurrir a varios textos acerca de las relaciones entre México y Estados Unidos, entre los que se destaca el libro de GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo, *Las Invasiones de Estados Unidos a México*, Editorial Siglo XXI, México.

contrario uno de otro... En las callecillas radiales se instalaban, en pie y gratis, los mozalbetes juguetones y traviesos; en las bancas fijas sentábanse, gratis, las personas formales... en sillas plegadizas² acomodadas antes de la serenata... en el perímetro interior y más amplio, giraba la aristocracia, en el perímetro exterior hacían lo propio la clase media y el pueblo bajo... (IGUINIZ, 1992: 176).

Otra descripción de la plaza y sus jardines diseñados con influencia europea es la siguiente:

... de la plaza, cuyo centro transformado en jardín está sombreado por plantas tropicales y naranjos que rodean un kiosko importado de Francia y flanqueados por estatuas alegóricas de bronce.³... La arteria principal de la ciudad, la calle de San Francisco, está limitada por hermosas casas donde numerosos franceses han establecidos sus almacenes de confección de modas y sombreros. Esta calle conduce a la Estación... Los barrios ricos, las bellas colonias, contienen bonitas casas de campo, sitios favoritos de paseos (IGUINIZ, 1992: 221-222).

No cabe duda, desde entonces ya, que la ciudad – como la estructura urbana en general del continente y el modelo de ciudad impuesto – había nacido, crecería y con el tiempo se iba transformar entre las vicisitudes, contingencias y devenir del desarrollo a escala mundial, en su versión nacional y entre las contradicciones regionales. En el caso de Guadalajara, la presencia de las calles con funciones comerciales fue y sigue siendo la que marca la vocación comercial que desde siempre tuvo la ciudad.

A pesar de los cambios que la urbe moderna ha tenido, ciertos procesos permanecen inmutables en la órbita de la formación socio-económica que la soporta. En esta “la revolución ha tenido otro acierto municipal: no ha limitado las comodidades ciudadanas a las calles comerciales” (IGUINIZ, 1992: 254).

Los escritos de cronistas y viajeros abarcan básicamente la etapa colonial y la republicana, difícilmente encontramos relatos y descripciones de la ciudad, bajo estos rubros o tipos de trabajo durante el siglo XX. En otro sentido las tareas de reconstrucción del país y de construcción de la nación posrevolucionaria hizo que muchos trabajos se orientaran más hacia las cuestiones políticas y económicas, abandonando, quizá por su creciente complejidad, las formas tradicionales con las que se pensaba y se relataba la ciudad. Los medios modernos de información y comunicación, a partir de la segunda mitad del siglo XX, trajeron consigo otras diferentes formas de hacer y constituir la historia. Las complejas formas de planeación y construcción de la ciudad han requerido una multifocalidad de las experiencias urbanas y de sus expresiones sociales.

² Iguiniz comenta que: “... antes de instalarse el uso de sillas plegadizas se usaban sillas de madera sin pintar y con asientos de tule”.

³ Iguiniz comenta que: “... dicho kiosco,..., fue inaugurado el 1º de Enero de 1908 durante el Gobierno del Coronel D. Míguel Ahumada”.

La llegada de la modernidad hizo que se observaran los procesos de transformación de la ciudad en la que se incluyeron de manera natural los del espacio público, ya que si bien este fue perdiendo jerarquía en la espacialidad urbana, su utilización oficial le destaca con nuevos atributos, especialmente en las áreas que confluyen y forman parte de la ciudad tradicional. Así mientras el espacio público va perdiendo capacidad de definir la estructura de la totalidad urbana, los cambios en su papel le fueron otorgando (y ha seguido) otras renovadas asignaciones en la construcción de la urbe metropolitana de la etapa moderna.

La ciudad existente se articula en sus referencias a la etapa colonial a través de las formas heredadas, en su mayor parte, de los procesos que se registran en el siglo XIX, incluyendo aquellos que reforzaron la conciencia nacional y las raíces de la transformación cultural e identidad de México y, por qué no decirlo, de América Latina. El núcleo originario de la tipología edificatoria, su estructura urbana, se precisa en el contexto de un largo proceso de construcción de una ciudad marcada por etapas definidas que se confirman en los procesos de desarrollo de la sociedad. Así, el lenguaje urbano-arquitectónico, su espacialidad, sus espacios públicos, son un relato y una relación que definen a la sociedad misma que la ha producido, vista por sí misma o por aquellos que desde otra óptica la han resumido en un relato.

2. El espacio público.

Hay una reacción periódica que se presenta regularmente en la historia de la ciudad y del urbanismo, cuando las formas del crecimiento urbano, o la evolución de la ciudad existente da prioridad a la edificación y/o a la vialidad, cuando los espacios se especializan debido a la segregación social o a la zonificación funcional, cuando la ciudad pierde cualidad de autorrepresentación, se produce una reacción social y cultural de retorno al espacio público (BORJA, 2003: 16).

Desde la consideración histórica, la ciudad es un objeto que fue determinado por intereses objetivos. Su fundación y desarrollo provocan por lo tanto la imaginación desde la que se formulan las legítimidades de su identidad, naturaleza e imagen. Desde esta perspectiva se incorporan versiones a su contexto. Se revelan y sustentan, delimitan códigos de relación entres sus habitantes. Ciudad histórica-ciudad moderna, traducciones sensibles actuales, desde donde se producen las intervenciones intelectuales que traducen su realidad material y sus funciones. En el caso de las ciudades latinoamericanas, por ejemplo, José Luis Romero conduce su aportación clasificando el proceso histórico desde su fundación hasta el presente bajo una clasificación: las ciudades hidalgas de indias; las ciudades criollas, las ciudades patricias, las ciudades burguesas y las ciudades masificadas (ROMERO, 1976-2001).

La ciudad así se convierte en historia traducida, imaginada e imaginario, más allá de su fisonomía física, y, sin embargo, espectáculo diferenciado para cualquier observador en el que caen las diferencias de la ubicación de sus áreas públicas y privadas, de sus núcleos de inclusión y exclusión social, en los que se manifiestan las consecuencias de los imaginarios sobre la especificidad sociocultural y económica del espacio público. En este proceso la clasificación que se produce, con el objetivo de análisis, entre la espacialidad histórica reconocida como centro histórico, casco antiguo, espacio tradicional, y las vertientes modernas y contemporáneas de construcción del espacio público, son un reto de quienes intentan construir la imagen de la ciudad como de la integración, que parece a veces imposible, entre el espacio público tradicional consecuente con una idea de identidad histórica y los escenarios públicos de la sociedad de consumo (BORJA, 2003). De la plaza que constituía el centro urbano y activo de la sociedad a la dispersión territorial e imaginada de la estructura urbana.

Cada momento de la praxis social es un vestigio que agrega significantes de reconocimiento de sus habitantes. De esta forma, cuando acudimos a la traducción histórica de la ciudad, las referencias se ubican en un área específica, la que frente a las transformaciones modernas se ha buscado delimitar, catalogar y/o inventariar. En este contexto el espacio público considerado parte de la historia, adquiere un significado que revela el imaginario en el que se soporta la identidad de un presente cultural. Así, el espacio público forma entonces el imaginario colectivo, abierto espacialmente, de salvaguarda de su memoria.

Cuando hablamos de espacio público contemporáneo, nos referimos a uno de los espacios de las ciudades en donde se manifiestan las nuevas relaciones de la sociedad moderna, del ocio y el consumo, entre los individuos. Donde interactúan, se reconocen y se es reconocido, en términos de su inserción en el espacio que simboliza un presente real o ficticio de acuerdo a la realidad particular. Espacio-lugar que ha sufrido cambios sustanciales en las últimas décadas, las que han llevado a su progresiva transformación-desagregación-privatización, tanto de su carácter histórico, como de su papel como espacio estructurante de la trama urbana, que hace que este se caracterice por su “aislamiento” dentro de la ciudad, adquiriendo así características diferentes a la noción integradora del espacio tradicional.

El núcleo histórico corresponde a imaginario que se difundieron por diversas razones, y repitieron con características únicas de acuerdo a sus comunidades, como lo son ahora aquellos lugares-espacios de la práctica de la cultura del consumo, que han adquirido cualidades urbanas y arquitectónicas que les asemejan cada vez más a ajenidades en donde las particularidades pierden sentido y producen una nueva condición de identidad globalizada, como es el caso de las características que se manifiestan a través del modelo urbano para el ocio y consumo: la plaza comercial, centro comercial, mall o shopping center, esencias formales que contrastan en su morfología y uso social con la plaza pública, el parque, el jardín, la alameda tradicional.

En esta vía, no obstante no es asunto que incluyamos aquí, cabe la consideración de cómo bajo condiciones diversas y diferenciadas de acuerdo a su posición en la escala de desarrollo, las sociedades contemporáneas se caracterizan por la pérdida del sentido de comunidad, de construcción de nuevas opciones de proximidad o contacto personal, influidas por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, que forman ya parte importante de la realidad globalizada, donde el uso del tiempo en la ciudad se establece como una de las variables fundamentales que vienen modificando el uso del espacio urbano, cuya esencia ha modificado también la relación entre los individuos, en la creación, formación y encadenamiento de comunidades nuevas.

El espacio público ha sufrido así, pensemos, una serie de transformaciones a lo largo de la historia de la humanidad. En cada momento en que este se imaginó, se construyó, desarrolló, se estableció una lógica diferente que dio pauta a la relación entre personas y grupos, entre visiones particulares e imaginario realizado. Los espacios que se fueron construyendo en la ciudad como una especie de entramado de manera continua, que se configuraron a largo de las diferentes épocas al desarrollo de la sociedad reproducen otra nueva versión acumulada de imaginarios. Recordemos que todo modelo de urbe construye sus propios valores y los desarrolla entre paradigmas vigentes.

De la plaza tradicional que reunía las cualidades de un tiempo social, en el que las coordenadas de lo colectivo correspondían a un espacio de dominación, intereses que no permitían fundir las realidades heterogéneas de su marco vivencial, el imaginario urbano se nutrió de una mezcla de expresiones que el imaginario convirtió en la especificidad material que al paso del tiempo ha dado pauta para anudar en la memoria social los esquemas de identidad y la opción de encontrarse entre los trazados de la institucionalidad histórica. Declarada una formación estereotípica como válida para la concreción de normas y delimitaciones que objetivan un imaginario convertido en marco identitario. La Plaza Mayor, el jardín con sus diversas influencias y diseños, la Alameda, sitio e hito de una transformación del imaginario urbano y cultural, los parques urbanos, etc; hasta el reconocimiento de la modernidad, momento en que la dinámica de los cambios rectifica y construye los nuevos espacios y escenarios de la simulación y el espectáculo, la plaza comercial.

3. La plaza comercial.

Al llegar al siglo XXI el espacio público ha cedido su lugar a la implantación de diferentes tipos de espacios de relación, los reconocidos como “espacio de tránsito”, entre los que se reconocen las superficies comerciales especializadas que van a caracterizar el proceso de relación público-privado en la ciudad. Espacios en teoría públicos, pero de propiedad y gestión privadas, los que por su propia tipología, tipo de comercio, accesibilidad, oferta comercial, etc, se encierran en sí mismos y dejan de formar parte de la vida tradicional, sin relación directa con su entorno, formando una especie de isla, influido esto porque “el mercado desapareció literalmente de la escena pública para trasladarse a la esfera privada. El siglo XX ha supuesto, además, un cambio decisivo en las condiciones de uso de la ciudad como lugar de reunión e intercambio de información” (GEHL, 2000: 13).

La agregación de los imaginarios de la competencia entre lo local y lo global sustrajo la identidad tradicional, materializada en lo urbano, en la ciudad y sus espacios públicos, para entregarlos a una disyuntiva en donde “...en la ciudad global periférica, donde el urbanismo centrado en torno al *shopping center* o *Mall* está cambiando los ámbitos de la vida urbana, resignificando la ciudad, creando nuevos valores, erosionando identidades y produciendo una trascendental colonización cultural” (ROJAS-MIX, 2006: 18)

Conclusiones.

El espacio que reconocemos como público es el espacio donde los pobladores desarrollan sus prácticas urbanas, lo utilizan, lo transforman. Al entrar en un centro comercial, es como si ya conociéramos a todos; se repiten los giros comerciales, las especialidades del mercado, el tipo de producto que ofrecen, la tipología arquitectónica del espacio también es semejante; siempre con la idea de ser un espacio artificial con presencia policial, produciendo el efecto aculturador como lo afirma ROJAS MIX (2006: 18), además ante la preocupación en torno al tema de la inseguridad (y las ciudades mexicanas en la actualidad son buen ejemplo de ello), la sensación de que el centro comercial te ofrece seguridad, tranquilidad en tus compras, comodidad para estacionar, un espacio climatizado, óptimo, etc., se confirma como una de las prosperidades de este modelo de espacio público contemporáneo. Como afirma el Dr. José Fuentes “no debemos pensar por separado su dimensión material (producto-soporte) y su dimensión productora en el plano cultural” (FUENTES, 2005: 39).

Bibliografía.

Borja, Jordi; Muxí, Zaida. *El espacio público: ciudad y ciudadanía*, Electra, Barcelona, 2003.

Bloor, David. *Conocimiento e imaginario social*, Gedisa Editorial, Barcelona, 2003.

Castells, Manuel. *La cuestión urbana*, Siglo Veintiuno Editores, 9^a edición, México, 1983.

Fuentes Gómez, José Humberto. *Espacios, actores, prácticas e imaginarios urbanos en Mérida, Yucatán, México*, Ediciones de la Universidad Autónoma de Yucatán, México, 2005.

Flores Salinas, Bertha. *México visto por algunos de sus viajeros (siglos XVI y XVII)*, Ediciones Botas, México, 1964.

Gehl, Jan y Lars Gemzoe. *Nuevos espacios urbanos*, Gustavo Gili, 2000.

González Casanova, Pablo. *Las Invasiones de Estados Unidos a México*, Editorial Siglo XXI, México.

González Romero, Daniel. *Ciudad, arte y arquitectura en el imaginario moderno*, Universidad de Guadalajara, México, 2008.

Iguiniz, Juan B. *Guadalajara a través de los tiempos. Relatos y descripciones de viajeros y escritores desde el siglo XVI hasta nuestros días*, tomo I 1586 – 1867 y tomo II 1873 – 1948, Ayuntamiento de Guadalajara, Guadalajara, 1989–1992.

Ixtapalapa, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, año 29, núms. 64-65, enero-diciembre 2008.

Lindón, Alicia. *Lugares e imaginarios de las metrópolis*, Mexico Anthropus, UAM, 2006.

Pérez Bourzac, María Teresa. *Espacio público e imaginarios urbanos*, Universidad de Guadalajara, México, 2008.

Romero, José Luis. *Latinoamérica. Las ciudades y las ideas*, Editorial Siglo XXI, Argentina, 2001.

Vergara, A. *Identidad, imaginarios y símbolos del espacio urbano*, Quebec, La Capitale, México, CONACULTA-INAH, 2003.

El uso didáctico de los sistemas de información geográfica en el Espacio Europeo de Educación Superior

The didactic use of geographical information systems in the European Higher Education Area

Ana Nieto Masot

Departamento de Arte y Ciencias del Territorio
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Extremadura

Recibido el 10 de enero de 2010
Aprobado el 25 de marzo de 2010

Resumen: Los cambios que se están produciendo en la enseñanza de materias disciplinares de la Geografía son producto de la introducción de las TIC y de las nuevas perspectivas de la docencia ante el Espacio Europeo de Educación Superior. En este artículo vamos a incidir en las asignaturas de Sistemas de Información Geográfica, que utilizan las TIC en el nuevo Grado en Geografía. Es una oportunidad en la enseñanza de estas asignaturas la utilización de software y cartografía SIG libre y, además, la posibilidad de introducir materiales didácticos en Internet por la existencia de plataformas como el Campus Virtual de la Universidad de Extremadura.

En la titulación de Geografía de la Universidad de Extremadura ya se están utilizando todos estos recursos, ampliados con nuevas ofertas educativas, como la celebración de Cursos de Postgrado y Cursos de Verano con la misma metodología educativa.

Estas diferentes experiencias nos muestran una visión más amplia de la enseñanza virtual como complemento a la presencial, aspecto que pensamos puede constituir un punto de partida para la elaboración de materiales posteriores en esta temática.

Este artículo lo hemos estructurado de la manera siguiente: En primer lugar, una reflexión teórica de los procesos de cambio en el EESS en los nuevos Grados de Geografía y más concretamente en asignaturas relacionadas con el estudio del territorio mediante SIG; una segunda apuesta por la docencia virtual como complemento de la presencial y, por último, los recursos didácticos empleados para realizar esta docencia (Programas SIG Open Source, materiales docentes, cartografía gratuita...). Se añadirán unas consideraciones finales sobre las experiencias de estas nuevas metodologías en la Universidad de Extremadura.

Palabras Clave: Espacio Europeo de Educación Superior. Enseñanza Virtual. Software Libre. Sistemas de Información Geográfica.

Summary: The changes that are being produced in the teaching of subjects of Geography are the product of the introduction of ICT (*Information and Communication Technologies*) and the new perspectives of the teaching before the European Space for Higher Education. In this article we are going to study the subjects of Geographical Information Systems that utilize the ICT in the new Degree in Geography. It is an opportunity in the teaching of these subjects the utilization of software and cartography Open Source and, besides, the possibility to introduce teaching materials in the Internet by the existence of platforms like the Virtual Campus of the University of Extremadura. In the Geography Degree of the University of Extremadura all these resources are already being utilized, expanded with new educational offerings, like the celebration of Courses of Postgraduate and Summer Courses with the same educational methodology. These different experiences show us a more extensive vision of the virtual teaching as complement to on-campus teaching, an aspect that can constitute a starting point for the elaboration of subsequent materials in this subject matter.

This article has been structured in the following way: In the first place, a theoretical reflection of the processes of changes in the European Space for Higher Education in the new Geography Degree Courses and more particularly in subjects related to the Study of the Territory by means of GIS; second, virtual teaching as complement to on-campus classes and, finally, the methodological resources employed to carry out this teaching (Open Source Gis, free cartography, educational materials, etc.). Some final considerations will be included on the experiences of these new methodologies in the University of Extremadura.

Key Words: European Space for Higher Education. Virtual Teaching. Open Source Software. Geographic Information System.

Introducción

Dentro de la disciplina geográfica nos encontramos con una nueva área de conocimiento, los Sistemas de Información Geográfica, que podemos definir como aquella disciplina que permite generar, procesar o representar información geográfica (CHUVIECO ET ALT, 2005). Son unas herramientas metodológicas muy potentes para explorar el mundo y entender dinámicas territoriales, más allá de saber dónde se localiza un elemento concreto en el territorio. Uno de sus aspectos clave es la capacidad de modelar la realidad en capas de información, permitiendo un tratamiento o análisis de forma independiente o relacionada entre las diferentes dimensiones o aspectos que confieren el territorio (BOIX Y OLIVELLA, 2007).

Existen numerosas definiciones por parte de distintos autores (GOODCHILD, 1997; BOSQUE, 1999; CHEN Y LEE, 2001; Cebrian, NCGI), aunque podemos destacar la presentación de las funcionalidades de un SIG en aquellos sistemas que nos permiten resolver las siguientes cuestiones (GUTIÉRREZ Y GOULD, 1994):

- Localización: preguntar por las características de un lugar concreto (ej. ¿Cuánta población vive en un barrio determinado?).
- Condición: identificar dónde cumplen o no unas condiciones impuestas al sistema (ej. dónde se localizan los municipios con más de 1.000 habitantes).
- Tendencias: realizar comparaciones entre situaciones temporales distintas. Supone trabajar con varios mapas de la misma zona referidos a fechas distintas (ej. evolución de cultivos en una misma parcela).
- Rutas: cálculo de rutas óptimas entre dos o más puntos según coste, velocidad o distancia (ej. distancia entre puntos de agua y vías de comunicación).
- Pautas: detección de regularidades espaciales (ej. patrones de propagación de incendios forestales, patrones de distribución espacial de restos arqueológicos).
- Modelos: generación de modelos para simular el efecto que producirían posibles fenómenos en el mundo real (ej. Modelos digitales del terreno, simulación de propagación de un incendio según ciertas condiciones de viento, temperatura, etc.).

Es un Sistema Informático que se encarga de manejar y analizar parámetros espaciales georreferenciados y que se estructura de la siguiente manera:

- *Base de Datos Cartográfica*, donde la información espacial se organiza en una serie de mapas digitales, cada uno por temática; por ejemplo, mapa de usos del suelo, mapa de propiedad, de las redes de transporte,... Capas, niveles, temas, en donde se modeliza y se introduce la información espacial.

- ❑ **Base de Datos Alfanumérica.** Son los distintos atributos que se le asignan a cada elemento espacial que hemos digitalizado en la base de datos topológica. Se podrán también organizar en distintas hojas o bases de datos según la temática (Usos de suelo, edificaciones, población,...) y que posteriormente podrán relacionarse para el análisis territorial.

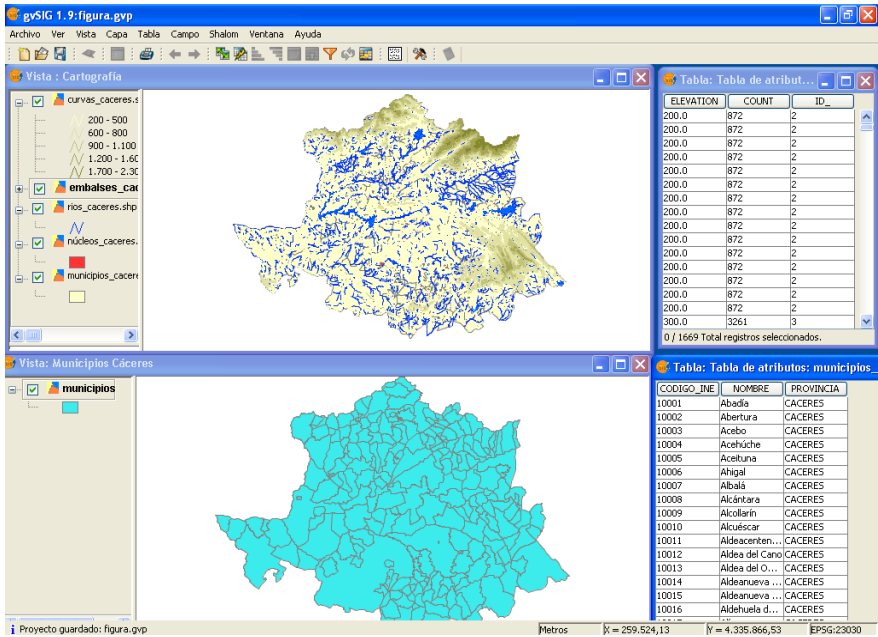


Figura 1. Bases de Datos Cartográfica y Alfanumérica de la Provincia de Cáceres.

Fuente: Elaboración Propia a partir de la BCN 1:200.000

Presenta su información en dos tipos de formatos: vectoriales y raster.

- ❑ **SIG vectorial.** "Es uno de los modelos del espacio por excelencia más utilizados. Los elementos geométricos o gráficos del modelo vectorial son los puntos, líneas, polígonos y los volúmenes. Las relaciones existentes entre ellos quedan explícitamente definidos mediante el empleo de la topología y sus características descriptivas están caracterizadas por los datos alfanuméricos" (COMAS Y RUIZ, 1993). Así, la información se almacena *sobre puntos, líneas y polígonos y con más complejidad también áreas y superficies*. Estos elementos vienen a su vez definidos por unas coordenadas x, y, que pueden venir definidas en Latitud/Longitud o UTM, entre las más utilizadas proyecciones.

- ❑ **SIG Raster.** Un "Sistema de almacenamiento de datos de un SIG que parte de dividir el terreno en una serie de celdillas regulares, sobre las que se

codifican las distintas variables que integran el sistema” (CHUVIECO, 1996). Por eso, una imagen raster comprende una colección de celdas (píxel, simplificación de picture element) que cada una va a tener un valor asignado a un atributo que representa un objeto real.

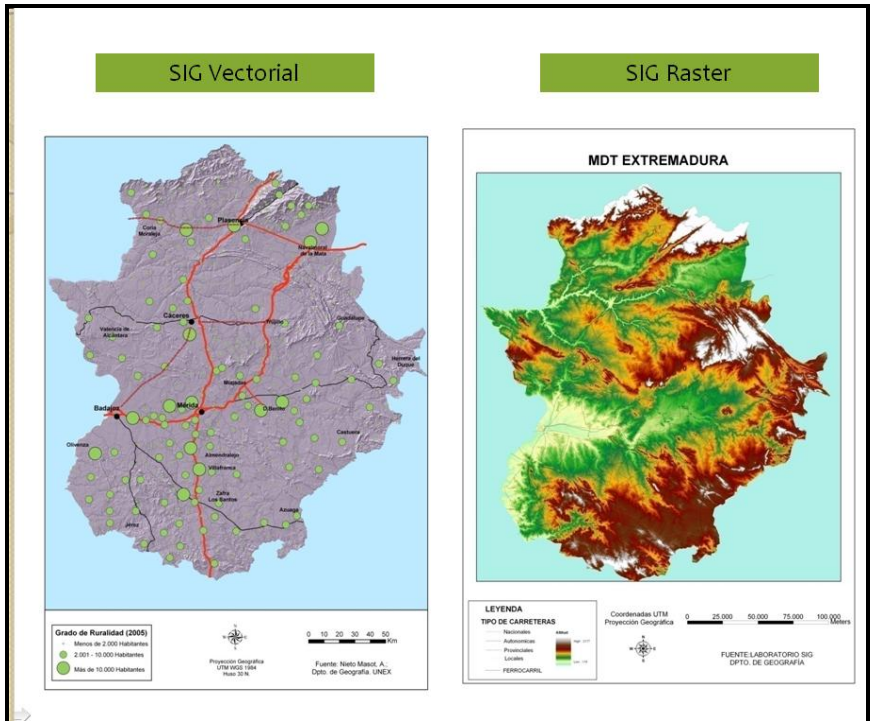


Figura 2. Formatos Vectoriales y Raster de Extremadura.
Fuente: Elaboración Propia a partir de la BCN 1:200.000 y BCN 1:25.000

En este trabajo vamos a abordar las nuevas perspectivas de aprendizaje de los Sistemas de Información Geográfica dentro de la oferta educativa que utilizamos en la Universidad de Extremadura: nueva titulación de Grado de Geografía, Licenciatura de Geografía y Ordenación del Territorio (BOE N° 295 de 10 de diciembre de 1998) y Formación Complementaria como Cursos de Verano Internacionales, Cursos de Especialista y Máster Universitario en Tecnologías de la Información Geográfica: SIG y Teledetección.

1. El Espacio Europeo de Educación Superior.

La Declaración de Bolonia establece las bases para la construcción de un Espacio Europeo de Enseñanza Superior, organizada según los principios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad, y orientada hacia la consecución de unos determinados objetivos que, en general, se pueden resumir tal como se expone a continuación (Ministerio de Educación y Ciencia , 2006):

- a) La adopción de un *sistema comprensible y comparable de titulaciones*, principalmente mediante lo que se denomina *suplemento europeo al título*. El suplemento europeo se entiende como un documento que acompañará todos los títulos europeos de educación superior y que describirá la naturaleza, el nivel, el contexto, el contenido y el estatus de los estudios cursados. La adopción de un sistema comparable de titulaciones universitarias pretende fomentar el acceso al mercado de trabajo e incrementar la competitividad, para que se convierta en un destino atractivo para estudiantes y universitarios.
- b) La adopción de un sistema basado, fundamentalmente, en *dos ciclos principales* (Grado y Postgrado-Máster y doctorado).
- c) El establecimiento de *un sistema de créditos compatible*, similar al Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (European Credit Transfer System, ECTS) o unidad de valoración de la actividad académica que integra enseñanzas teóricas y prácticas, otras actividades académicas dirigidas y el trabajo personal del estudiante. El sistema de créditos compatible debe promover la movilidad y permitir que éstos se puedan transferir o acumular. Los créditos también deben poder obtenerse a través de la experiencia profesional y el aprendizaje a lo largo de la vida.
- d) La promoción de la cooperación europea para asegurar *la calidad de la educación superior* para el desarrollo de criterios y metodologías comparables.
- e) La promoción de las *dimensiones europeas* necesarias en educación superior, particularmente dirigidas al desarrollo curricular, cooperación entre instituciones, esquemas de movilidad y planes de estudios, integración de la formación e investigación.
- f) La promoción de la *movilidad* y la remoción de obstáculos para garantizar el libre ejercicio por parte de los estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades y otras instituciones de enseñanza superior europea.
- g) El *aprendizaje a lo largo de la vida (lifelong learning)*. La enseñanza superior debe contribuir al objetivo estratégico de la Estrategia de Lisboa, convertir a "Europa en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo", principio que explícitamente ha sido suscrito en las declaraciones y los comunicados del proceso de Bolonia.
- h) La *dimensión social*: participación de los estudiantes y las instituciones de enseñanza superior como socios fundamentales del proceso.

- i) La *dimensión externa* del proceso: promoción del EEES en Europa y en el resto del mundo, estimulando la cooperación y los intercambios entre el EEES y otras regiones del mundo.
- j) La *consideración del doctorado* como tercer nivel dentro de la estructura de enseñanzas del EEES, entendido como el nexo entre el EEES y el Espacio Europeo de Investigación.

La nueva concepción de los créditos europeos (ECTS), con un enfoque orientado al estudiante y sobre todo los nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje, basados en sesiones presenciales de diferente índole (grandes grupos, seminarios o laboratorio, tutorías ECTS) y en un alto grado de sesiones no presenciales, hacen del software libre una herramienta esencial para que el alumno pueda desarrollar su aprendizaje de forma autónoma o autorizada (GURRÍA, ET ALT, 2009). Los créditos ECTS describen el trabajo realizado por el alumno dentro de un Plan de Estudios determinado, sobre la base de una acumulación de conocimientos para un aprendizaje permanente, que podría extenderse a lo largo de toda la vida. El ECTS equivale a 25-30 horas de trabajo del alumno, incluyendo horas lectivas en el aula, trabajos dirigidos, seminarios, preparación de exámenes y otras actividades relacionadas con la materia. Pero, ante todo, hay que mencionar que este sistema de créditos ECTS va a suponer “una reorganización conceptual de los sistemas educativos para adaptarse a los nuevos modelos de formación centrados en el trabajo del estudiante” (CRUE, 2002) y las distintas titulaciones se tendrán que estructurar en función de los mismos, con un total de 240 créditos ECTS, distribuidos en materias de seis créditos (materias semestrales) donde las Tecnologías de la Información Geográfica pueden tener hasta 3 asignaturas semestrales (18 ECTS) (Grado de Geografía de la UEX)¹.

Estas asignaturas tienen como objetivo principal proporcionar los fundamentos básicos de los Sistemas de Información Geográfica (SIG), herramientas informáticas de uso extendido y creciente en múltiples campos científicos y comerciales. Estos Sistemas nos facilitan la captura de información espacial, la ejecución de análisis avanzados y el desarrollo de aplicaciones en planificación y gestión. Para superar la asignatura el alumno deberá haber adquirido las aptitudes necesarias para el tratamiento de este tipo de información a través del uso de programas informáticos. Dentro de los objetivos y competencias planteados en el Grado de Geografía se pretende conseguir²

Objetivos:

- 1: Capacitar para la aplicación de los conocimientos teóricos, metodológicos e instrumentales al análisis integrado y a la interpretación de procesos y problemas espaciales, así como a la elaboración de diagnósticos territoriales.

¹ La Normativa de los nuevos Grados de la Universidad de Extremadura establece como obligatorio que todas las asignaturas de los Planes de Estudio tengan 6 créditos ECTS de duración.

2: Interpretar las diversidades y las complejidades de los territorios y las interrelaciones de fenómenos de naturaleza medioambiental con otros de tipo económico, histórico, artístico, social y cultural.

Competencias Transversales:

1: Poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.

2: Obtener datos de fuentes de información diversa (histórica, artística, patrimonial, geográfica y estadística), así como para adquirir conocimientos en un área de estudio a través de bibliografía avanzada y textos procedentes de la vanguardia de las disciplinas científicas.

3: Analizar, tratar y representar datos mediante la aplicación de técnicas informáticas relativas a la Geografía.

Competencias Específicas:

1: Tengan la capacidad de conocer, comprender e interpretar el territorio e interrelacionar el medio físico y ambiental con la esfera social y humana.

2: Sepan explicar la diversidad de lugares, regiones y localizaciones y comprender las relaciones espaciales.

3: Sepan combinar las dimensiones temporal y espacial en la explicación de los procesos socioterritoriales.

4: Tengan capacidad para generar sensibilidad e interés por los temas territoriales y ambientales.

5: Hayan adquirido la capacidad de expresar información cartográficamente, elaborar e interpretar información estadística y manejar métodos de georreferenciación.

2. Campus Virtual de la Universidad de Extremadura.

La utilización de los entornos virtuales como modelos de aprendizaje introducen nuevas posibilidades de comunicación, que afectan tanto a la forma de transmitir el conocimiento como a las estrategias y recursos disponibles. Este hecho permite plantearse la utilización de la metodología *e-learning* en la enseñanza de materias específicas, como los “Sistemas de Información Geográfica”, que por sus peculiares características se amolda bien al empleo de un modelo educativo de esta naturaleza. Lo más usual es considerar que los espacios virtuales educativos no van encaminados a terminar con las actividades formativas presenciales tradicionales, sino que deben ser complementarios a éstas, permitiendo una mejora sustancial de la calidad tanto del canal

de comunicación entre profesores y alumnos, como en los materiales docentes utilizados en el proceso educativo” (SANTOS PRECIADO, 2006).

En la Universidad de Extremadura, para la práctica docente de las asignaturas, existe la posibilidad de utilizar una Plataforma Virtual donde se incluyen las asignaturas de los nuevos grados, los estudios de primer y segundo ciclo de los antiguos Planes de Estudio y la docencia complementaria: Postgrado, doctorado, cursos de verano, etc... Está diseñada en Moodle y nos han facilitado la posibilidad de utilizar la docencia virtual como complemento a las clases presenciales en distintas modalidades de enseñanza de las Tecnologías de la Información Geográfica. La hemos utilizado para asignaturas de la Licenciatura en Geografía, Cursos de Verano y Máster de la Universidad de Extremadura. Las ventajas que se han obtenido en la utilización de estas plataformas las podemos sintetizar en:

1. Es una plataforma común para todo el alumnado, permitiendo que el docente diseñe la parte «virtualizada» de las asignaturas según unos objetivos y características diferentes de cómo lo haría si estuviéramos hablando de un sistema docente «tradicional» o presencial. Nos permite un entorno de aprendizaje participativo al incorporar herramientas de comunicación como los foros, chats, wikis; de exposición de contenidos a través de textos, presentaciones, videos; módulos de evaluación con ejercicios, cuestionarios, herramientas de seguimiento de la acción tutorial (estadísticas de participación de los alumnos, etc.), herramientas de navegación para la búsqueda y localización de información, etc. Esta herramienta educativa virtual nos garantiza un proceso de comunicación antes inexistente entre profesor y alumno o entre los propios alumnos, así como la disponibilidad de recursos educativos que los procesos de aprendizaje tradicionales no contemplaban (tutorías online, chats, videos, ...).
2. Es una plataforma sencilla donde el estudiante puede realizar un uso diario y un acceso desde cualquier lugar a través de la conexión por Internet. Pueden contactar con otros compañeros de curso o con el profesor de una manera rápida e individualizada.
3. Esta plataforma suministra estadísticas con el número de consultas realizadas por los estudiantes, las respuestas proporcionadas por los profesores correspondientes, el número de trabajos entregados mediante la misma, etc., para poder realizar un seguimiento más detallado del alumnado.
4. Nos permite introducir entrega de prácticas, trabajos, pruebas de evaluación... que nos las enviarán a través de la plataforma y que se han establecido con un calendario con antelación, permitiendo al alumno ser evaluado de una forma continua, recibir las correcciones de forma rápida y estructurar la organización temporal de la asignatura.

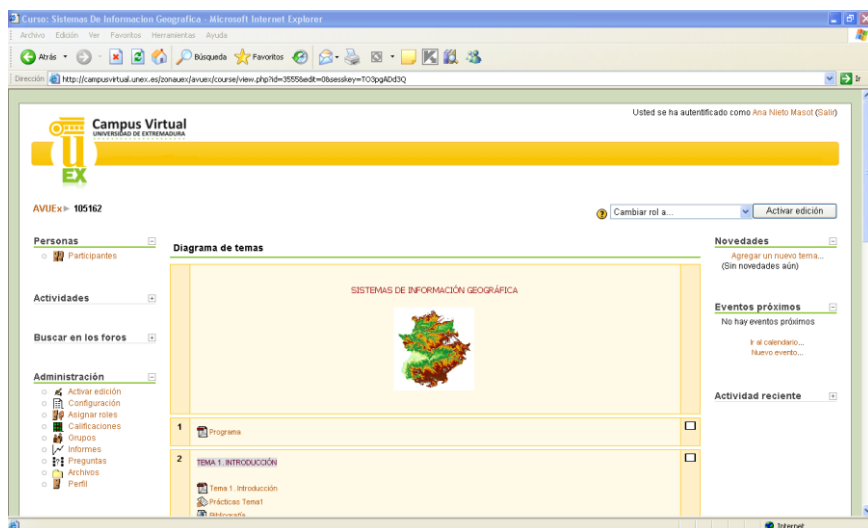


Figura 3: Página web de la Asignatura Sistemas de Información Geográfica.

3. Materiales didácticos en los Sistemas de Información Geográfica

En este último apartado nos vamos a centrar en la asignatura de Sistemas de Información Geográfica, dentro de la Licenciatura en Geografía de la Universidad de Extremadura que se imparte como obligatoria en su tercer curso. Los materiales docentes que se han implementado en la plataforma virtual los hemos estructurado en tres bloques:

1. Un primer bloque con materiales teóricos (presentaciones del profesor y lecturas complementarias) donde se introducen las nociones básicas sobre lo que son y para qué sirven los SIG. Puedan aprender el origen de la información espacial y su introducción en los dos modelos de georreferenciación espacial: raster y vectorial. Se pretende en este bloque que el alumno llegue a conocer las peculiaridades de la información georreferenciada, la estructura cartográfica y los modelos de organización espacial.

Se han introducido además otros materiales didácticos de plataformas educativas de SIG existentes en la web: Autoaprendizaje Multimedia Gisweb de la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad de Melbourne (<http://www.geogra.uah.es/gisweb/>) y el Portal Educativo de SIG (PESIG) de la Universidad de Girona (<http://www.sigte.udg.es/pesig/>).

2. Un segundo bloque donde se aprendan distintos softwares SIG y nos permita que el alumno logre la comprensión práctica de este tipo de herramientas. En este segundo bloque es donde aparece la importancia de los Software SIG Libres para que el alumno pueda no sólo trabajar con estos programas en el Aula de Informática de un Centro Universitario sino también en su casa. Ha sido un gran logro la proliferación en los últimos años de distintos softwares para la docencia universitaria, debido a que en anteriores etapas, por el coste tan elevado de las licencias comerciales de estos programas, solamente se podía trabajar con ellos en Departamentos Universitarios con un presupuesto elevado que pudieran mantener unas aulas de informática con licencias para cada alumno o en el peor de los casos realizar las clases prácticas mediante sesiones magistrales del profesor con un único ordenador con licencia SIG.

En nuestra experiencia se están utilizando fundamentalmente dos softwares SIG: GvSig + Sextante y Kosmos. El primero desarrollado por la Consejería de Infraestructuras del Gobierno Valenciano en su vertiente vectorial (Gvsig) y por el Centro Universitario de Plasencia en su vertiente raster (Sextante). El segundo ha sido creado por la Universidad de Sevilla y la empresa SAIG (Sistemas abiertos de información geográfica). Ambos softwares se están además utilizando en Administraciones Autonómicas, como la extremeña, lo que está proporcionando también al alumno unos conocimientos relacionados con posibilidades laborales cuando termine su formación académica.

Existen versiones para sistemas operativos tanto de Windows como Linux y se pueden descargar gratuitamente desde las siguientes páginas web:

Gvsig: <http://www.gvsig.gva.es/>

Sextante: www.sextantegis.com

Kosmo: <http://www.opengis.es/>

En esta misma línea ha sido fundamental la liberación de fuentes cartográficas, un gran paso en la docencia en SIG que se ha comprobado con aparición de numerosa cartografía gratuita en Internet. Encontramos información geográfica en dos modalidades:

1. Plataformas en Internet donde se puede descargar cartografía y utilizar en cualquiera de los SIG anteriores. En nuestra metodología utilizamos las siguientes fuentes:

1.1 A Nivel Nacional

❑ Infraestructura de Datos Espaciales del Instituto Geográfico Nacional. Se puede descargar información en formato libre GML. http://www.idee.es/show.do?to=pideep_descarga.ES

- Cartografía Municipal del Instituto Nacional de Estadística.
<http://www.ine.es/prodyser/pcaxis/pcaxis.htm>
- Cartografía del Sistema Español de Información sobre Suelos.
<http://www.evenor-tech.com/banco/seisnet/seisnet.htm>
- Mapas Topográficos del IGN en formato raster. Se descargan en formato pdf pero después se pueden transformar a jpg.
http://www.ign.es/ign/es/IGN/cartoteca_MapTopo.jsp

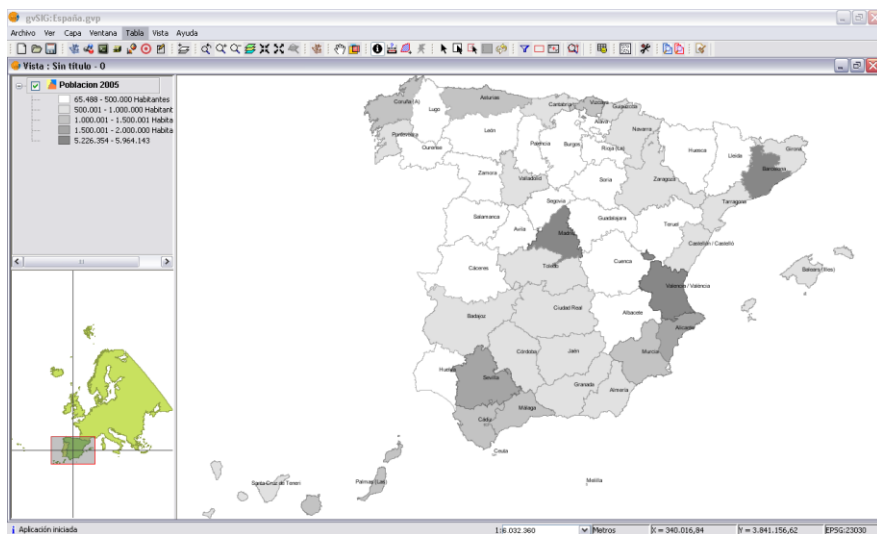


Figura 4: Consulta de la Población de las Provincias Españolas con GvSIG.

1.2. A nivel Regional

- Coberturas vectoriales de los espacios protegidos en la Consejería de Agricultura de la Junta de Extremadura.
http://www.extremambiente.es/index.php?option=com_content&view=article&id=1026&Itemid=171
- Confederación Hidrográfica del Guadiana:
<http://www.chguadiana.es/?url=la+cuenca+hidrogr%EA+fica+informaci%F3+n+cartogr%EA+descarga+de+cartograf%EDa&corp=chguadiana&lang=es&mode=view>
- Confederación Hidrográfica del Tajo:
<http://www.chtajo.es/gis/coberturas.htm>

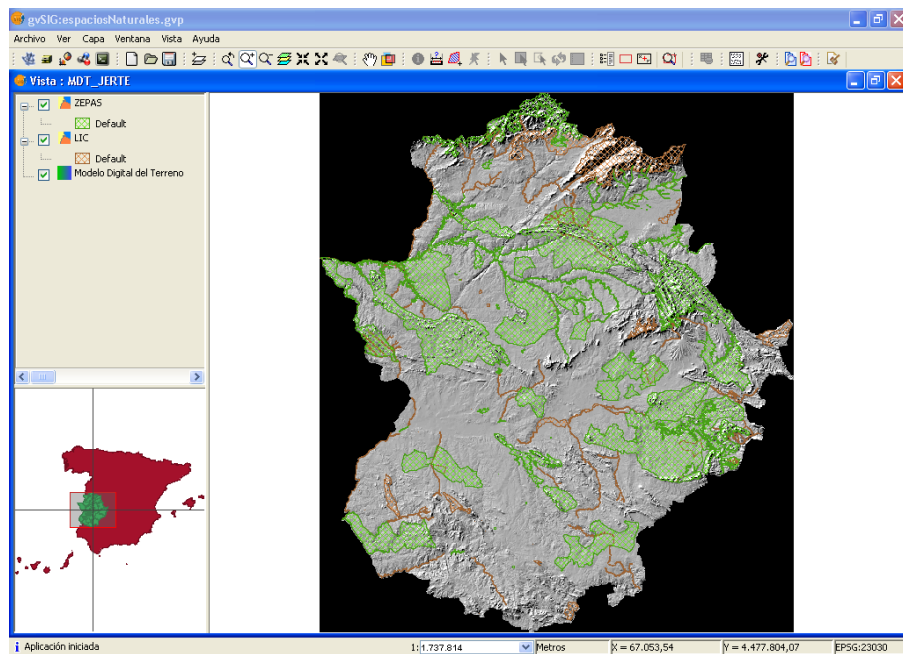


Figura 5: Localización de los Espacios Naturales Protegidos en Extremadura.

2. Servidores Cartográficos.

Otra opción también interesante para consultar la información cartográfica son los Portales de Cartografía por Internet, donde se puede consultar o descargar información geográfica. Existen diferentes formatos o servidores

- WMS (Web Map Service), donde nos permite la visualización de una imagen cartográfica generada a partir de una o varias fuentes: mapa digital, datos de un SIG, Ortofoto, etc., provenientes de uno o varios servidores.
- WFS (Web Features Services). Permite acceder a los datos mismos, mediante el empleo del formato GML. Así puede acceder al archivo que define la geometría de un objeto cartográfico, como un río, una ciudad, una parcela, etc., y disponer de esa información vectorial en el propio ordenador.
- WCS (Web Coverage Service). Es un servicio similar al WFS pero para datos raster, como son imágenes satelitales y modelos digitales del terreno.

Estos servidores cartográficos han surgido en los últimos años amparados por Iniciativas como la Directiva Europea INSPIRE y su posterior desarrollo en

Infraestructuras de Datos Espaciales² Nacionales, Regionales o Locales dentro de la Unión Europea. Tenemos como ejemplos:

Google Earth:
<http://earth.google.es/>

Localización de emplazamientos: ciudades, países, carreteras, edificios y calles con fotografías en 3D (Street View) y otros recursos como alojamientos, lugares de interés turístico, estaciones de autobuses, ferrocarril,...

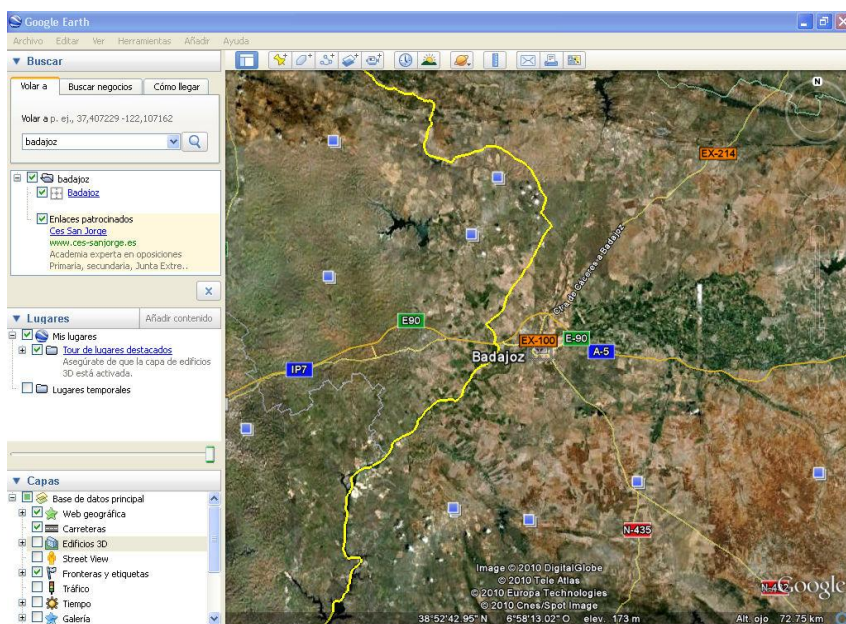


Figura 6: Consulta de localización en Google Earth

Infraestructura de Datos Espaciales de España:
<http://www.idee.es/clientesIGN/wmsGenericClient/index.html?lang=ES>

Se puede consultar información de diferentes fuentes: Catastro, Mapas forestales, mapas topográficos, Ortofotos, redes geodésicas, urbanismo (cartociudad),... como información adicional de las IDEs Regionales.

² Una IDE es un sistema estandarizado integrado por un conjunto de recursos informáticos cuyo fin es visualizar y gestionar cierta Información Geográfica disponible en Internet. Este sistema permite, por medio de un simple navegador de Internet, que los usuarios puedan encontrar, visualizar, utilizar y combinar la información geográfica según sus necesidades (IGN).

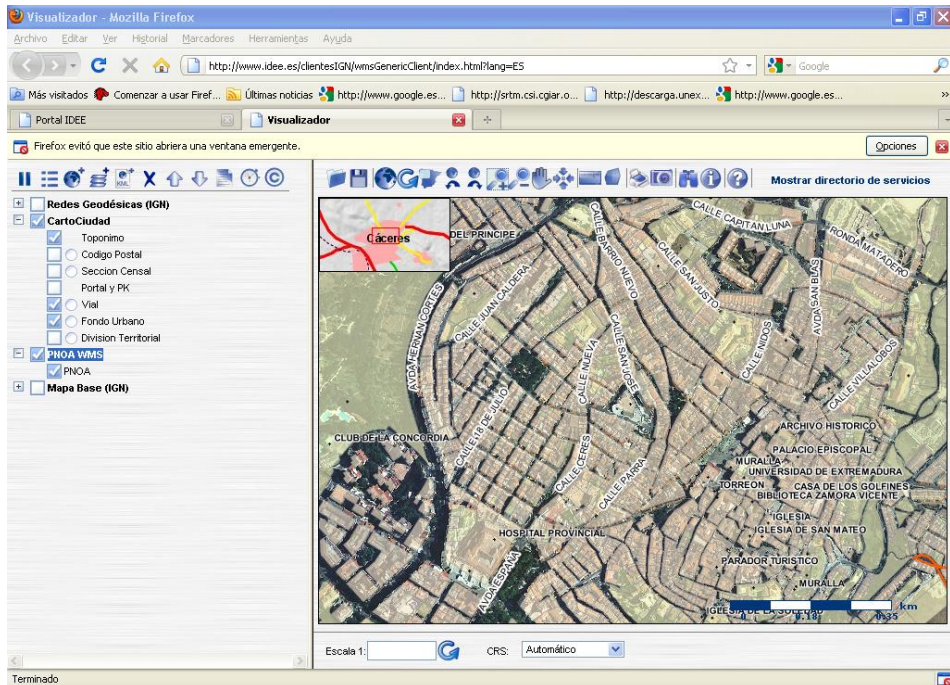


Figura 7: Consulta de la Ciudad de Cáceres con la información facilitada de CartoCiudad y la Ortofoto del PNOA.

- SigPac: Sistema de Información Geográfica de la Política Agraria Comunitaria.
<http://sigpac.mapa.es/feqa/visor/>

Se pueden visualizar fotografías aéreas a escala 1:5.000 (ortofotos) además de capas vectoriales con cultivos, parcelario, recinto,.. y mapas topográficos a escala 1:25.000.

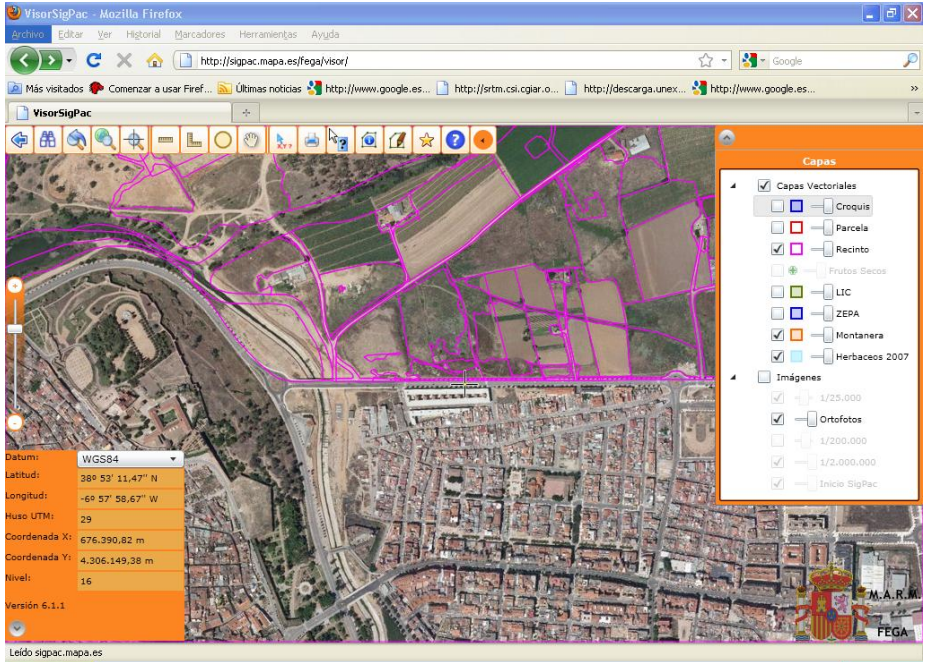


Figura 8: Consulta de la Ciudad de Cáceres con la información facilitada de CartoCiudad y la Ortofoto del PNOA.

□ Sistema de Información Geográfica del área del Medio Rural y Marino.

<http://sig.mapa.es/geoportal/>

Con este visor se van añadiendo capas de información relacionadas con el sector agrícola: Mapas de Cultivos, Evolución Anual de Cultivos, caracterización agroclimática, localización de regadíos y presas, etcétera.

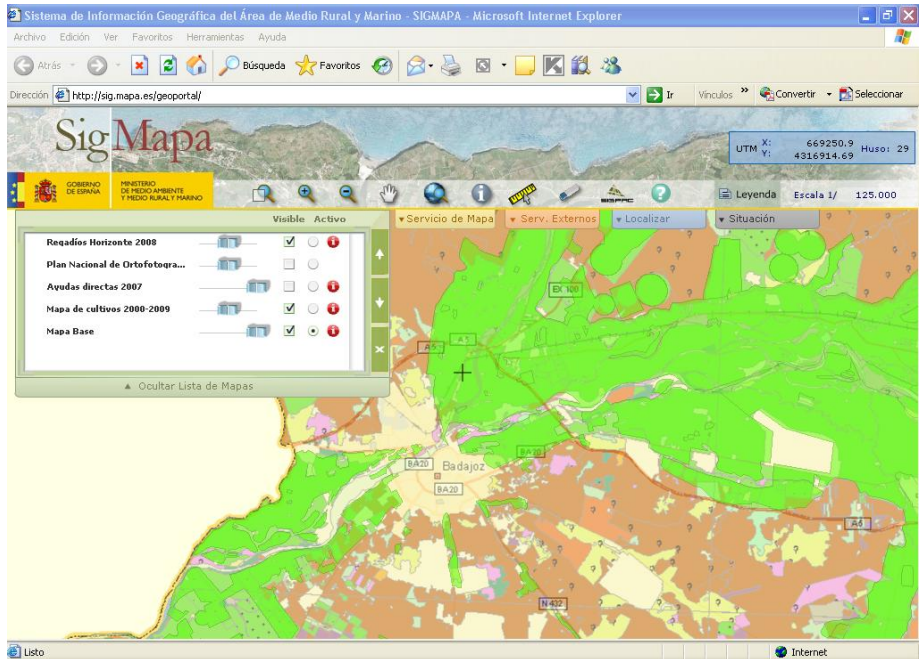


Figura 9: Consulta de Mapas de Cultivos 2000-2009 en la Vegas Bajas del Guadiana en Badajoz.

☐ Mapas del Catastro:

<https://www1.sedecatastro.gob.es/OVCFrames.aspx?TIPO=CONSULTA>

Podemos seleccionar información catastral urbana además de visualizar fotografías aéreas con gran resolución de todas las ciudades españolas.

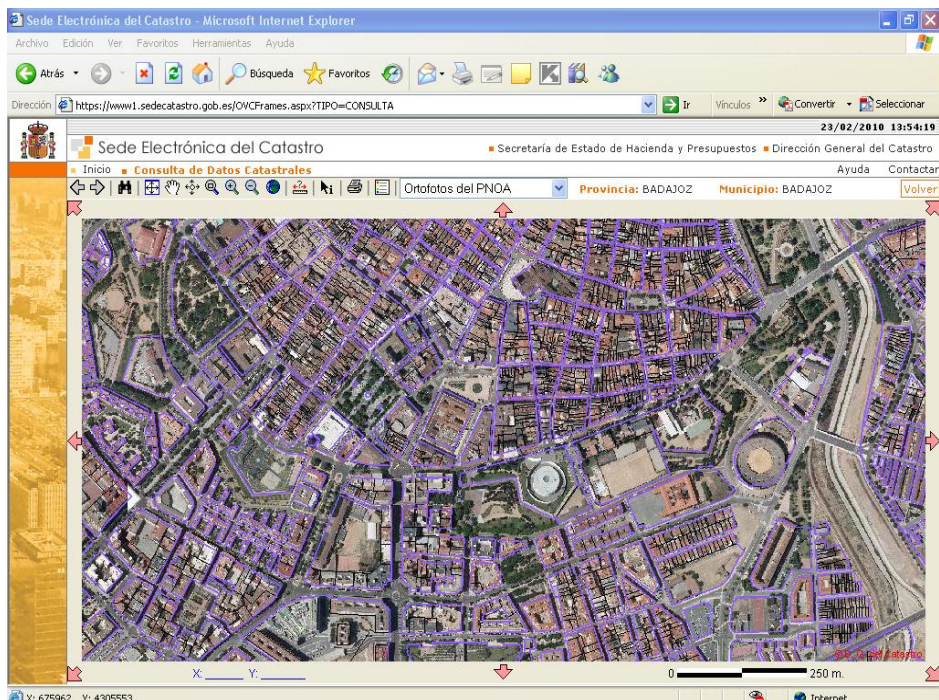


Figura 10: Consulta de la Ciudad de Cáceres con el trazado de las calles y la Ortofoto del PNOA.

Infraestructura de Datos Espaciales de la Junta de Extremadura
<http://www.ideextremadura.es/>

Se pueden consultar distintas capas temáticas de la Comunidad Extremeña como la cartografía a escala 1:200.000, geología, Usos del Suelo (CORINE), Áreas protegidas de Extremadura y Urbanismo.

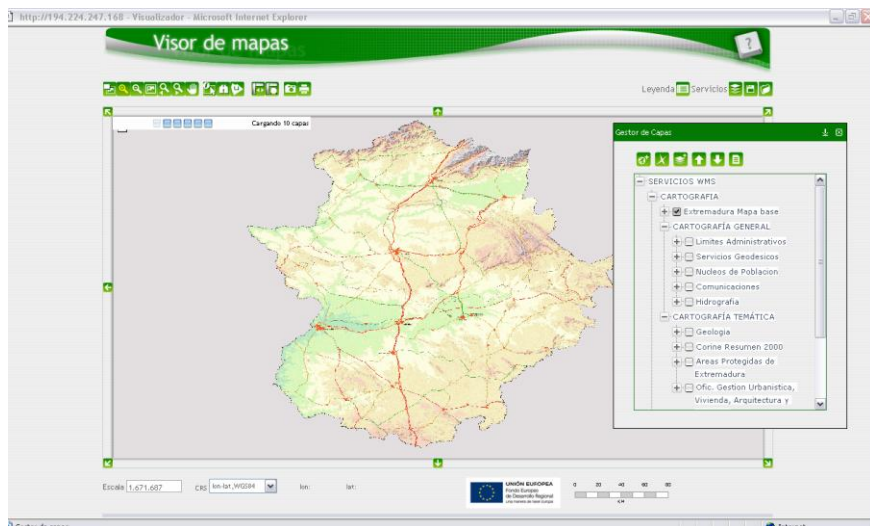


Figura 11: Visualizador de la IDE de Extremadura con las capas de información de consulta.

- ❑ Sistema de Información Geológica Minera de la Consejería de Industria, Energía y medio Ambiente de la Junta de Extremadura.
<http://sinet3.juntaex.es/sigeo/web/asp/sgpresentacion.asp>

Ofrece información geográfica relacionada con los recursos geológicos y edafológicos, como geoquímica de suelos, arroyos, rocas industriales, hidrogeología,.. además de otros mapas topográficos básicos a escala 1:200.000 y 1:500.000.

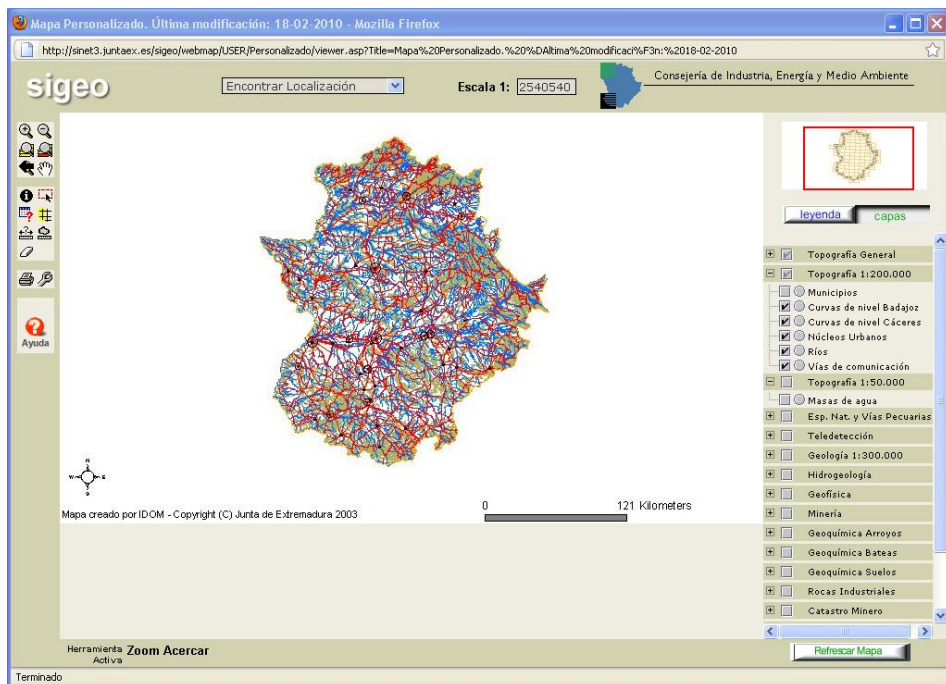


Figura 12: Consulta de la BCN 1:200.000 de Extremadura.

□ Sistema de Información Geográfica de Programas de Desarrollo Rural de Extremadura.

<http://158.49.239.10/> Ó <http://sigrural.unex.es>

Se pueden localizar capas de información como la cartografía base a escala 1:200.000 y 1:25.000 de los Programas de Desarrollo Rural de Extremadura además de otras capas con información socioeconómica: variables físicas, Demografía, Función Económica de los Municipios, equipamientos y servicios, y Gestión LEADER y PRODER (Inversiones y otros Indicadores de las ayudas al desarrollo rural de la Unión Europea). Se han añadido también variables territoriales como el relieve, hidrografía, usos del suelo, masas forestales, geología y edafología.

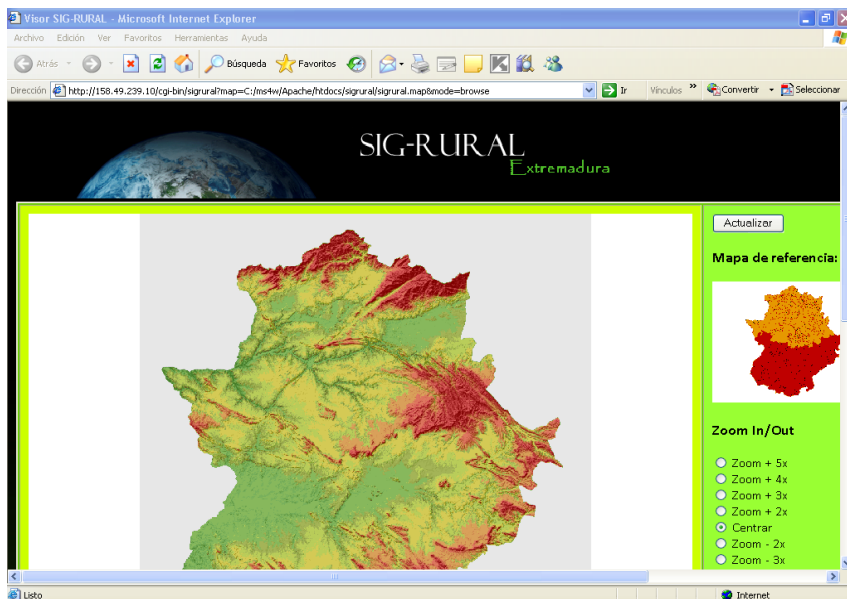


Figura 13: Geoportal SIG-Rural

3. Un último bloque donde el alumno conozca los campos concretos de aplicación de los SIG en la resolución de variadas problemáticas medioambientales y territoriales y para ello realice un proyecto integrado donde pueda aplicar los dos bloques anteriores, tanto los conceptos teóricos como un supuesto práctico: un estudio urbano, medioambiental, físico, económico,...

Se introducen fuentes de información estadística para que las integre en el SIG como:

- Datos de Censos Demográficos, Censos Agrarios, Movimiento Natural de la Población y padrones a escala municipal. Su fuente es el INE. www.ine.es
- Datos Socioeconómicos a escala Municipal a través de los estudios realizados por Caja España. <http://www.cajaespana.es/corporativo/nwempresas/nwinfocajaespana/estudioscajaespana/datoseconomicos/index.jsp>
- Datos Socioeconómicos de Extremadura a través del Portal de Estadística. <http://www.estadisticaextremadura.com>

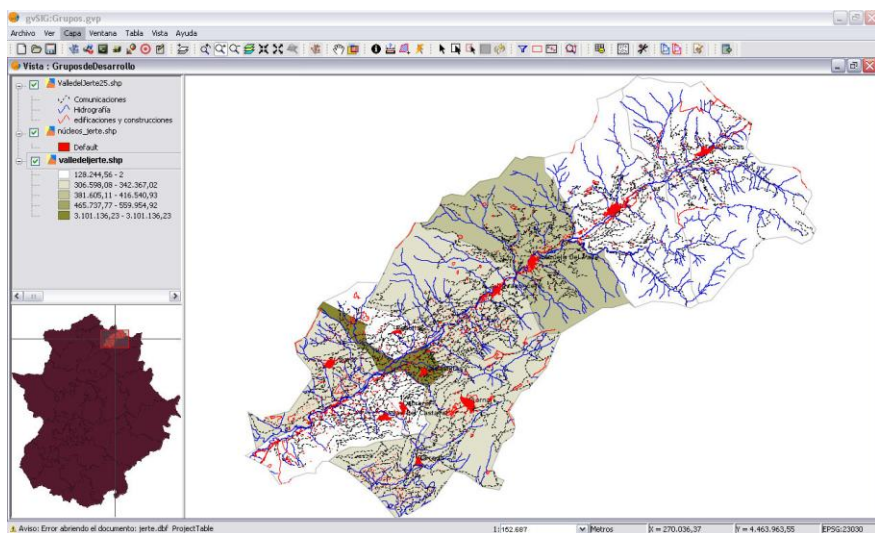


Figura 14: Consulta de las Inversiones de Desarrollo Rural LEADER en el Valle del Jerte.

Como Formación Complementaria, destacar que esta misma metodología se ha implementando en Cursos de Verano Internacionales de la Universidad de Extremadura con el título *Sistemas de Información Geográfica y Software Libre*, y que se ha estado impartiendo desde el curso 2006/07.

También en Cursos de Especialistas en Sistemas de Información Geográfica de 20 ECTS en el Curso 2007/2008 y, desde el último año, con el desarrollo del *Máster Universitario en Tecnologías de la Información Geográfica: SIG y Teledetección* de la Universidad de Extremadura, que comenzó su andadura en el curso 2008/2009 con una duración de 60 ECTS. En este Máster la aportación del Campus Virtual ha sido fundamental debido a la incorporación en su docencia de profesorado externo al Área de Geografía Humana de la Universidad de Extremadura, quienes han podido complementar sus clases presenciales con materiales prácticos y ejercicios que han evaluado y tutorizado a través de esta plataforma. También el software SIG Open Source y la cartografía gratuita nos ha facilitado un trabajo del alumno complementario fuera de la localización universitaria.

Conclusión.

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior nos está permitiendo introducir nuevos planteamientos de docencia en áreas de conocimiento, como las Tecnologías de la Información Geográfica, donde la enseñanza teórico-práctica es fundamental en su metodología de aprendizaje. Los créditos ECTS ponen el

énfasis en diseñar los objetivos y competencias que adquiere el alumnado con un enfoque orientado al estudiante y, sobre todo, los nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje, basados en sesiones presenciales de diferente índole (grandes grupos, seminarios o laboratorio, tutorías ECTS) y en un alto grado de sesiones no presenciales. Por ello la utilización de Plataformas virtuales, de programas y fuentes cartográficas libres y gratuitas son unas herramientas esenciales para que el alumno pueda desarrollar su aprendizaje de forma autónoma o tutorizada.

La implantación del Campus Virtual de la Universidad de Extremadura, sobre la plataforma Moodle, está permitiendo la impartición práctica y aplicada tanto de las asignaturas (Evuex) como de los cursos de formación complementaria (Avuex), albergando cada uno de ellos un porcentaje significativo de créditos no presenciales. Son Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación que facilitan, tanto a profesores como a alumnos, herramientas que amplían y mejoran los procesos de Enseñanza-Aprendizaje y complementan la educación que se recibe en las aulas.

La utilización de los Sistemas de Información Geográfica aporta la doble vertiente de adquisición de destrezas y fomento de valores educativos, culturales, ambientales,... al trabajar con fuentes de información de distinta índole. Por ello, estas fuentes de información geográfica constituyen un recurso didáctico de gran importancia para conocer el medio. Con estas herramientas el docente debe plantearse no quedarse solamente en utilizar información, en los datos que obtenemos, sino en incluir capacidades como las de localizar información, entenderla, transformarla, analizarla, relacionarla, aplicarla y convertirla en conocimiento. Por ello, el profesor planteará sus objetivos en consolidar destrezas y habilidades que aporten a los alumnos facultades para acceder y seleccionar la información que necesitan en cada caso de estudio y transformarla en conocimiento geográfico. Los SIG pueden ayudar en la alfabetización tecnológica del alumnado, en ampliar sus conocimientos en la sociedad de la información, porque alfabetizar no es solo enseñar a leer y a escribir, sino también a utilizar las TICs en otros soportes digitales, a saber comunicarse en otros ámbitos.

Nuevas tendencias en los SIG, por la aparición de software open source y la liberación de fuentes cartográficas, donde iniciativas como la OGC (servidores en formatos WMS, WCS, WFC) o INSPIRE nos están facilitando lograr estas metas educativas y abrir nuevas vías de desarrollo.

Bibliografía.

Badia, A.; Pallarès, M.; Llurdés, J. C. “L’ús de les noves tecnologies en l’ensenyament de la geografia dins l’EEES. Les assignatures de Geografia econòmica i social, Cartografia i fotointerpretació, i SI””, *Digitum*, 2006, nº 8, UOC, <http://www.uoc.edu/digitum/8/dt/cat/badia_pallares_llurdes.pdf>

Boix, G.; OLIVELLA, R. “Los Sistemas de Información Geográfica (SIG) aplicados a la educación. El proyecto PESIG (Portal Educativo en SIG)”, *Actas del VII Congreso Nacional de Didáctica de la Geografía. Ciudadanía y Geografía*, Valencia, 2007.

Bosque, J. “Nuevas perspectivas en la enseñanza de las tecnologías de la información geográfica”, *Serie geográfica*, Universidad de Alcalá de Henares, 1999, nº 8, págs. 25-34.

Cebrián, J. A. *Información geográfica y sistemas de información geográfica*, Universidad de Cantabria, Santander, 1991.

Chen, Y.Q.; Lee, Y. C. *Geographical Data Acquisition*, Springer, Wien, 2001.

Chuvieco, E. *Fundamentos de Teledetección Espacial*, Rialp, 1º ed., Madrid, 1996.

Comas, D.; RUIZ, E. “Fundamentos en los sistemas de información geográfica”, Ariel, Barcelona, 1993.

CRUE. *La Declaración de Bolonia y su repercusión en la estructura de las titulaciones en España*. Acuerdo de la Asamblea General de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), celebrada el 8 de julio de 2002.

Goodchild, M. F. *A GIS perspective. Proceedings, Atlantic Institute Think Tank V: Global Educational Paradigms in Geomatics/Geoinformation*, Ecole Nationale des Sciences Géographiques, Paris, págs. 77–82.

Gurría, J. L.; Nieto, A; Hernández, A. M. “El Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES). Retos y Riesgos de la Convergencia”, en *Educación y sociedad en Iberoamérica*, M. Rojas Mix (Ed.), CEXECI- Centro Extremeño de Estudios y Cooperación con Iberoamérica, 2009, págs. 268-294.

Gutiérrez, J.; Gould, M. *S.I.G.: Sistemas de Información Geográfica*, Síntesis, Espacios y Sociedades, nº 2, Madrid, 1994.

Jerez, O. “El uso didáctico de la cartografía digital (SIG) como instrumento de análisis del paisaje y desarrollo de valores ambientales (Aplicaciones a la reserva de la biosfera de La Mancha húmeda)”, *Ensinar Geografia na sociedade do conhecimento*, Associação de Profesores de Geografia de Portugal y Asociación de Geógrafos Españoles, Lisboa, 2005, págs. 403-412.

Lázaro, M. L.; González, M. J. “La utilidad de los SIG existentes en Internet para el conocimiento territorial”, en *Cultura geográfica y educación ciudadana*, M. J. Marrón y L. Sánchez (Eds.), Asociación de Geógrafos Españoles, Universidad de Castilla-La Mancha, 2006, págs. 443-452.

Ministerio de Educación y Ciencia. “Espacio Europeo de Educación Superior» [en línea]”, Ministerio de Educación y Ciencia. <<http://www.educacion.es/boloniaeees/inicio.html>>

National Center for Geographic Information & Analysis (NCGI). <www.ncgia.ucsb.edu>

Resolución de 17 de noviembre de 1998, de la Universidad de Extremadura, por la que se publica el plan de estudios para la obtención del título de Licenciado en Geografía, en la Facultad de Filosofía y Letras. (BOE N° 295).

Santos, J. M. “Las tecnologías de la información y de la comunicación y el modelo virtual formativo: nuevas posibilidades y retos en la enseñanza de los SIG”, *GeoFocus*, Madrid, 2006, n° 6, págs. 113-137. <http://www.geo-focus.org/>.

El valor del paisaje cultural como estrategia didáctica

The value of the cultural landscape as a teaching strategy

Ana M^a Hernández Carretero

Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, las Lenguas y las Literaturas
Facultad de Formación del Profesorado
Universidad de Extremadura

Recibido el 20 de enero de 2010
Aprobado el 15 de febrero de 2010

Resumen: El Paisaje Cultural forma parte de los bienes que integran nuestro Patrimonio Cultural y, al igual que estos otros bienes de nuestra cultura, su tratamiento didáctico ofrece claras ventajas para la enseñanza de aprendizajes integradores e interdisciplinarios. En este trabajo presentamos una propuesta didáctica de las posibilidades que tiene el Paisaje Cultural para la enseñanza de contenidos adscritos a las asignaturas de Historia, Geografía y Ciencias Naturales, así como sus facultades para trabajar procedimientos y destrezas e incentivar, además, actitudes de respeto y protección hacia nuestro Patrimonio.

Palabras claves: Patrimonio Cultural. Paisaje Cultural. Recurso didáctico. Aprendizajes interdisciplinarios. Aprendizajes integradores.

Summary: Our Cultural Landscape is part of the assets that make up our Cultural Heritage and, just like other assets of our culture, their didactic treatment offers clear advantages for the teaching of integrating and interdisciplinary learning. In this paper, we attempt to expose a didactic proposal of the possibilities that the Cultural Landscape may offer to the teaching of contents assigned to the subjects of History, Geography and Natural Sciences, as well as its faculties to work on processes and skills and furthermore encourage attitudes of respect and protection towards our Heritage.

Key words: Cultural Heritage. Cultural Landscape. Didactic resource. Interdisciplinary learning. Integrating learning.

Inroducción.

La enseñanza de asignaturas como Historia es un tanto complicada; ello, entre otras cuestiones, por su elevado nivel de abstracción, que dificulta su comprensión y aprendizaje, el poco valor que se concede a procedimientos o destrezas, la escasa, o incluso, nula utilidad que los alumnos consideran que tiene su aprendizaje, lo que, por supuesto, ha conllevado, a su vez, a una falta de interés, de motivación del alumnado por esta materia.

La bibliografía sobre dichas Dificultades es voluminosa, al igual que las metodologías didácticas propuestas para una enseñanza alejada, por fin, de una finalidad condicionada por los intereses políticos e ideológicos. Metodologías que, por lo general, están relacionadas con el propio método científico de los Historiadores, “La ciencia como acción”, con el objetivo principal, tal como indicó Joaquín Prats en la conferencia impartida en este mismo Congreso, de “Enseñar a pensar la Historia”, muy diferente de “Enseñar Historia”, entendida como memorizar fechas, hechos, nombres propios, etc. La pregunta que se nos plantea, es

¿Cómo enseñamos a Pensar Historia? ¿Qué instrumentos didácticos podemos utilizar para lograr este deseo de los docentes de Historia?

Pues bien, aunque las maneras son diversas, pueden englobarse todas en incentivar la iniciación de los alumnos en el mundo de la investigación histórica, por supuesto, adaptada a su nivel educativo. Partiendo de una hipótesis dada será necesario su corroboración con el estudio de diferentes fuentes, nuestros alumnos y alumnas podrán buscar información, clasificarla y analizarla, organizarla, valorando causas y consecuencias de los hechos históricos, y presentar los resultados de una manera coherente, planteando explicaciones históricas. En fin, como muy bien señala Borghi (2010), se trata de que los estudiantes entiendan las vicisitudes humanas no como una abstracta sucesión de acontecimientos, sino más bien como evoluciones multiformes, dinámicas y vitales, insertadas en un tejido territorial en el que conviven fenómenos típicamente locales , y aquellos de alcance más amplio y que generan al mismo tiempo.

Los instrumentos, las herramientas que los Historiadores utilizamos para hacer Historia son múltiples pues, tal como indicaba L. Febvre (1976), la historia se hace, sin duda, con documentos escritos. Cuando disponemos de ellos. Pero se puede hacer, se debe hacer sin documentos escritos, si no existen. Por medio de todo aquello que el ingenio del historiador le permite utilizar para fabricar su miel, a falta de las flores que normalmente usa. Por lo tanto, con palabras. Con signos. Con paisajes y ladrillos. Con figuras del campo y con hierbas cautivas. Con eclipses lunares y con colleras de tiro.

Con las investigaciones de los geólogos sobre las piedras, y con los análisis que hacen los químicos sobre las espadas metálicas. En una palabra, con todo aquello que, siendo propio del hombre, depende del hombre, sirve al hombre, explica al hombre, significa la presencia, la actividad, los gustos y los modos de ser del hombre. Pero, el uso didáctico de estas mismas fuentes históricas puede también sernos de gran ayuda para que los alumnos reflexionen y aprendan a “Pensar la Historia”.

Esta ha sido, precisamente, una de las intenciones de este Congreso sobre Didáctica de las Ciencias Sociales, debatir sobre las posibles Fuentes que los docentes podemos emplear como recursos didácticos con el fin de asegurar el aprendizaje de la Historia, y no quedarnos, exclusivamente, en la transmisión de contenidos. Entre estas Fuentes concedemos un papel protagonista a los denominados “Paisajes Culturales”, que se integran dentro de la amplia lista de bienes que conforman el Patrimonio Cultural de la Humanidad.

El valor del Paisaje Cultural se asume por primera vez en la Convención sobre el Patrimonio Mundial de la UNESCO de 1992, donde se define como “la representación combinada de la labor de la Naturaleza y el Hombre”, es decir, el lugar donde se reflejan las manifestaciones humanas, las relaciones hombre-medio y hombre-hombre. A esta primera definición de Paisaje Cultural se han sumado otras, como la recogida en el Convenio Europeo del Paisaje del Consejo de Europa (Florencia, 20 de Octubre de 2000), donde se define Paisaje Cultural “como el resultado de la acción y la interacción de factores naturales y/o humanos”; se trata de una definición más global del concepto a la vez que impulsa el desarrollo de estrategias políticas, legislativas y educativas para su protección y conservación. De hecho, ya hemos señalado en alguna otra ocasión el peligro de abandono y deterioro que sufren estos bienes de nuestro Patrimonio (HERNÁNDEZ CARRETERO ET AL. 2006 y 2009).

Fuera de ámbitos legislativos, una de las más bellas definiciones es la de Claval (1999):

Los paisajes hablan de los hombres que los moldean y que los habitan actualmente, y de aquellos que los precedieron; informan sobre las necesidades y los sueños de hoy y también de un pasado a veces difícil de datar.

Palabras que nos llevan a valorarlos como bienes tangibles, materiales, pero también intangibles, pues reflejan el espíritu de las culturas, el saber de los pueblos, de las sociedades, sus modos de vida, su sistema de valores. Un espíritu que ha calado e inspirado las obras de artistas posteriores, generando a su vez otros tipos diferentes de Patrimonio Cultural. En Extremadura tenemos algunos ejemplos de estos Paisajes singulares que han generado sentimientos expresados bien a través de la literatura, como se aprecia en la obra de Unamuno, tras su visita a Las Hurdes:

“Si en todas partes del mundo el Hombre es hijo de la Tierra, en Las Hurdes, la Tierra es hija del Hombre”.

O en la obra de Gabriel y Galán, que canta a los hombres y mujeres extremeñas y sus sencillas costumbres, las cuales han generado unos paisajes propios, tal como exterioriza en su poema “Dos Paisajes”:

...
*Era un trozo de tierra jurdana
sin una alquería;
era un trozo de mundo sin ruido,
de mundo sin vida.*

*Era un campo tan solo, tan solo
como un cementerio,
donde más hondamente se sienten
los hondos silencios.*

*Madroñeras, lentiscos y jaras
belechos y piedras,
madreselvas, zarzales y brezos,
retamas escuetas...*

*¡La maraña revuelta y estéril
que viste los campos
cuando no los fecundan y riegan
sudores humanos!*

*No tenían trigales las lomas,
ni huertos las vegas,
ni sotillos las frescas umbrías,
ni árboles la sierra...*

O de otros escritores extremeños como Luis Chamizo, que en su poema “Compuerta”, expresa:

“Porque semos asina, semos pardos, del coló de la tierra...”.

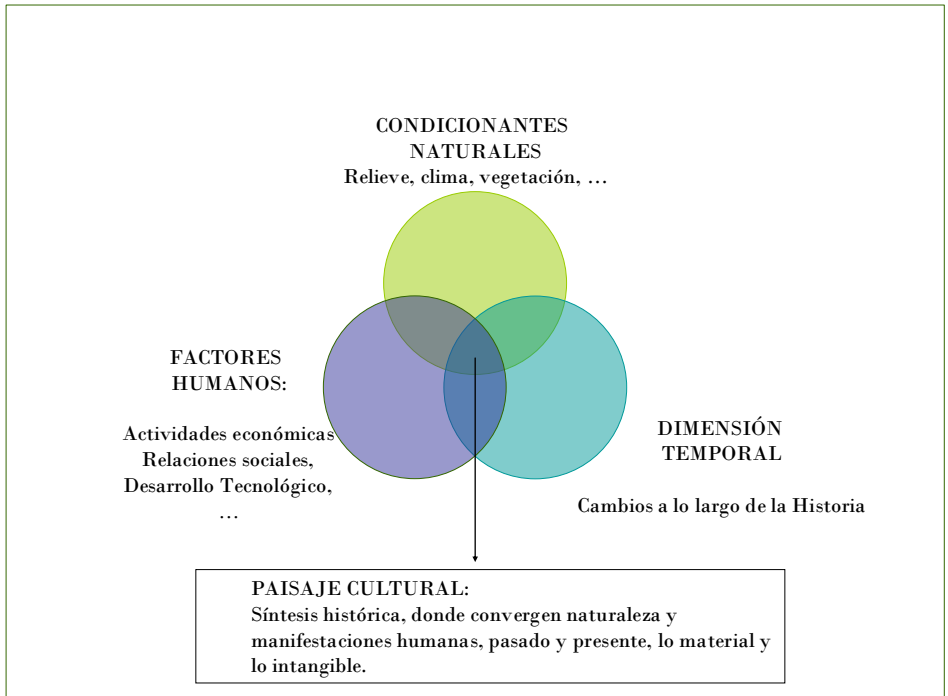
y también en las interpretaciones pictóricas que artistas extremeños hacen de estos paisajes, como Ortega y Muñoz, pues tal como señala H. Lépicouché (2004): “trece años de estancia en una región tan fuertemente caracterizada como Extremadura condicionan la mirada de un pintor, inconscientemente se empapa de formas y colores que acaban por hacerse indisolubles de su natural forma de pintar”. Unos paisajes que

empaparon también a otros pintores no extremeños como Benjamín Palencia que, igualmente, los percibió como el símbolo del alma extremeña.

1. El Paisaje Cultural como recurso didáctico.

Atendiendo a estas definiciones, o desde la propia reflexión que hace Buxó (2006): “Un paisaje es más que una simple conjunción de procesos sociales, económicos y medioambientales: es, sobretudo, una construcción histórica y, por tanto, tiene una historia social”. El uso didáctico que los docentes podemos hacer de estos Paisajes Culturales nos puede facilitar nuestra labor a la hora de enseñar a:

- Conocer el medio natural sobre el que el hombre se ha asentado y ha ido modificando a lo largo del Tiempo, pues como señala Varela (2001) la naturaleza es sustento, pero, también, condicionante de las actividades en ella desarrolladas.
- Reconocer la estrecha interacción entre el medio natural y la actividad humana en la construcción del paisaje, lo que, sin duda, da lugar a una gran diversidad de paisajes.
- La Historia; el paisaje es producto de la Historia y uno de los principales documentos del estudio histórico y prehistórico. Su análisis integral puede proporcionar numerosos datos para el estudio de las sociedades del pasado.



Por tanto, el uso del Paisaje Cultural como recurso didáctico nos permite reflexionar sobre la enseñanza de dos de los aspectos fundamentales de las Ciencias Sociales, el Espacio y el Tiempo. Aunque también se puede y se debe emplear para la consecución de contenidos asociados con las Ciencias Naturales – el medio ambiente en que viven las sociedades humanas, la variabilidad de la flora dependiendo del clima imperante, la fauna, ...-, favoreciendo con ello aprendizajes interdisciplinares. El interés por este tipo de aprendizajes no es sólo porque así lo aconsejen los actuales planes educativos sino, fundamentalmente, se pretende que el alumnado entienda, comprenda la estrecha relación que medio y hombre mantienen desde la aparición de éste, el determinismo que el medio le ha impuesto y que explica, entre otros factores, la pluralidad de los paisajes existentes, así como las causas de las acciones humanas sobre ese medio natural, los problemas de deterioro ambiental que puede provocar. Esta última idea apunta, por tanto, en la dirección de una educación en valores, una educación medioambiental, que potencie actitudes de respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, que promueva acciones de protección y conservación.

Pues bien, a través del Paisaje cultural se pueden trabajar los elementos curriculares que marca la legislación de una manera diferente, procurando sobre todo

salir del aula, olvidarnos del uso exclusivo de los libros, y aprovechando estos recursos más próximos de los que, afortunadamente, aún disponemos en nuestra región, para motivar a los alumnos, estimular los aprendizajes, enseñarles a ver más allá de lo que ven sus ojos, a analizar y, en última instancia, a valorar y respetar estos Paisajes. Todo ello a pesar de las responsabilidades y trabajo extra que, sin duda, conlleva organizar estas visitas siguiendo una adecuada planificación curricular, pero que repercutirá, de manera positiva, en el proyecto educativo.

El Paisaje Cultural como recurso didáctico aúna metodologías de las ciencias geográficas e históricas. Atendiendo a la metodología geográfica, conlleva:

- Observación directa a través de trabajo de campo, excursiones, visitas, etc., que motivan el interés del alumnado.
- Describir el conjunto, diferenciando entre los elementos del medio físico – tales como el relieve, clima, suelos, ...- y los humanos – vías de comunicación, cultivos, ganadería, etc.
- Distinguir las unidades paisajísticas y reconocer los diferentes usos que se pueden dar en esas unidades.
- Identificar las relaciones, procesos y estructura.
- Comprender y valorar estos conjuntos, reflexionando sobre sus problemas de conservación y protección.

El uso del método histórico supone:

- Aprender a formular hipótesis de trabajo.
- Aprender a conocer la naturaleza de las fuentes, el tipo de fuentes y saber buscarlas, ordenarlas y clasificarlas.
- Aprender a interrogarse sobre las causalidades, desarrollar la capacidad de comprender que los hechos y procesos históricos siempre obedecen a múltiples causas y dan lugar a diversas consecuencias.
- Entender el principio de temporalidad, de la existencia del Tiempo Histórico, que queda reflejado en la evolución de los Paisajes.
- Comprender el Paisaje como muestra de la dialéctica entre cambio/continuidad histórica.
- Aprender a plantear explicaciones históricas.

Los Paisajes Culturales son, por tanto, como un libro que nos ofrece mucha información si sabemos hacer una lectura correcta. Una lectura que debe ser fruto de la reflexión y del análisis. Trabajando procedimientos, destrezas, se adquieren aprendizajes significativos, pero también se pretende fomentar valores, actitudes.

2. Propuesta Didáctica: Objetivos, Contenidos, Competencias Básicas y Actividades.

2.1. Objetivos.

Objetivos de etapa: tanto de la Educación Primaria como Secundaria, contribuye no sólo a determinar las características y elementos de los Paisajes, sino también a trabajar, tanto de manera individual como en grupo, procedimientos y destrezas, así como fomentar valores.

Objetivos de Educación Primaria:	Objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria:
<p>b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje.</p> <p>h) Conocer y valorar su entorno natural, social y cultural, así como las posibilidades de acción y cuidado del mismo, con especial atención a estos aspectos referidos a la Comunidad Autónoma de Extremadura.</p> <p>l) Conocer y valorar los animales más próximos al ser humano y adoptar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado.</p>	<ul style="list-style-type: none">- Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos.- Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.- Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

Objetivos de área: el estudio del Paisaje contribuye a conseguir aprendizajes tanto de las Ciencias Sociales como de las Ciencias Naturales, favorece los aprendizajes interdisciplinares.

Objetivos del área de CCSS.	Objetivos de las Ciencias de la Naturaleza:
<p>- Analizar algunas manifestaciones de la intervención humana en el medio, valorándolas críticamente y adoptando un comportamiento en la vida cotidiana de defensa y recuperación del equilibrio</p>	<p>7. Comprender la importancia de utilizar los conocimientos de las ciencias de la naturaleza para satisfacer las necesidades humanas y participar en la necesaria toma</p>

<p>ecológico, manifestando una actitud de respeto a cualquier forma de vida y de conservación del patrimonio cultural.</p> <ul style="list-style-type: none">- Conocer y distinguir los diferentes ecosistemas extremeños, analizando las características que configuran cada paisaje, con una actitud de compromiso en su defensa, conservación y mejora.- Conocer, valorar y conservar las manifestaciones culturales, monumentos, tradiciones y el folklore de nuestra Comunidad Autónoma, entendidos como testimonio de nuestra historia y valorándolos como señas de identidad.	<p>de decisiones en torno a problemas locales y globales a los que nos enfrentamos.</p> <p>8. Conocer y valorar las interacciones de la ciencia y la tecnología con la sociedad y el medio ambiente, con atención particular a los problemas a los que se enfrenta hoy la humanidad y la necesidad de búsqueda y aplicación de soluciones, sujetas al principio de precaución, para avanzar hacia un futuro sostenible.</p>
---	---

Objetivos tomados del Diseño Curricular para Extremadura.

Objetivos didácticos:

- Determinar las consecuencias del clima y el tiempo en las actividades humanas.
- Analizar y comparar climogramas correspondientes a las diferentes zonas climáticas.
- Entender la interrelación clima-vegetación.
- Describir la vegetación de determinados paisajes.
- Diferenciar entre paisaje natural y humanizado o cultural.
- Aprender a leer y comentar un paisaje.
- Valorar la diversidad de paisajes terrestres como algo que es preciso conservar.
- Apreciár el distinto grado de humanización de los paisajes y razonar por qué unos medios son más hostiles que otros para nuestra vida.
- Valorar el paisaje extremeño como parte de nuestro Patrimonio.

2.2. Contenidos. El Paisaje nos da juego para trabajar diferentes tipos de contenidos, tanto conceptuales, como procedimentales, así como actitudinales.

Contenidos de tipo conceptual:

- Los ecosistemas.
- La interrelación hombre-medio natural.
- Climas y vegetación de España y Extremadura.
- Relieve y la red hidrográfica extremeña.
- Definición paisaje natural y paisaje cultural.
- Las Actividades Económicas.
- La organización social.
- Hechos Políticos que han marcado la fisonomía del paisaje.
- La demografía.
- Valores, creencias, etc.

Contenidos de tipo procedimental:

- Comparación de un paisaje antes y después de ser transformado por los seres humanos.
- Lectura e interpretación de mapas topográficos y fotografías aéreas.
- Descripción de fotografías para valorar la evolución de aspectos relacionados con la degradación medioambiental.
- Descripción y comparación de las características de distintos tipos de paisajes.
- Elaboración y explicación de pirámides de población para examinar su evolución.
- Desarrollo de climogramas para explicar la diversidad climática y de la vegetación.
- Razonar, explicar y entender las características de un Paisaje.

Contenidos de tipo actitudinal:

- Valoración positiva de la explotación del medio de manera respetuosa con el medio ambiente: el desarrollo sostenible.
- Preocupación por la pérdida del paisaje natural como consecuencia de las actividades humanas.
- Valorar la diversidad de paisajes culturales.
- Incentivar la protección y conservación del Patrimonio Cultural.
- Crear conciencia de identidad cultural.
- Evitar la pérdida de la diversidad cultural.



Paisajes Extremeños en los que se reflejan creencias y valores, y organización social.

2.3. El Paisaje Cultural para la consecución de las Competencias Básicas.

Tal como se recoge en el proyecto de la OCDE, Definición y Selección de Competencias (DeSeCo), “una competencia es más que conocimiento y destrezas”, supone desarrollar la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. El desarrollo de dichas competencias pretende, en definitiva, interrelacionar los distintos tipos de contenidos que deben adquirirse a lo largo de la educación obligatoria, e integrar los aprendizajes de las diferentes disciplinas.

El desarrollo de las Competencias está en consonancia con la preocupación recogida por DELORS (1994) sobre el papel de la Educación en la sociedad actual y las líneas prioritarias por las que se debe regir: Aprender a Conocer, a Actuar, a Ser y Convivir. La idea es que los alumnos no sólo adquieran, aprendan unos contenidos teóricos, sino también que desarrollen unas capacidades que les sirvan para actuar, es decir, que sepan aplicar estos contenidos teóricos a la práctica. Para ello se han establecido un número de ocho competencias que deben trabajarse desde cualquier disciplina o asignatura, aunque, evidentemente, algunas están más asociadas a una materia específica. Desde el Paisaje Cultural es posible contribuir en:

- *La Competencia en comunicación lingüística* que puede trabajarse desde la búsqueda, lectura e interpretación de obras literarias que describan paisajes extremeños, o bien que los propios alumnos tracen su propia descripción de paisajes próximos a ellos.
- *Conocimiento e interacción con el mundo físico.* Está asociada con la percepción y conocimiento del espacio físico, con la comprensión de la interrelación existente entre el medio natural y las actividades humanas, que da lugar a esa gran pluralidad de paisajes. Esta competencia debe incentivar el uso responsable de los recursos naturales y el cuidado del medio ambiente.
- *Competencia social y ciudadana.* Contribuye a comprender la realidad social en la que se vive, entender sus diferentes rasgos y los motivos históricos de la diversidad.

Los diferentes sistemas socioeconómicos sucedidos a lo largo de las distintas etapas históricas quedan igualmente reflejados en los Paisajes. Ello ofrece la posibilidad de que los alumnos observen, busquen y analicen algunos de los testimonios que perviven hoy en día, para compararlos después con las estructuras socioeconómicas actuales. Un fácil ejemplo de ello son los castillos que encumbran muchos de los cerros de nuestra región, elementos característicos del medioevo, que nos sirve para aclarar las diferencias entre la sociedad feudal y la sociedad democrática.

- *Competencia cultural y artística.* Supone conocer, comprender y valorar las diversas manifestaciones culturales y artísticas, entendiéndolas, además, como señas de identidad común de un pueblo. Conlleva una preocupación por la conservación y protección del patrimonio cultural y artístico. En este sentido se valoran los diferentes Paisajes Culturales pero también la obra de pintores inspirados por esos Paisajes.
- *Competencia para aprender a aprender.* Inicia al alumno en el aprendizaje para que sea capaz de continuarlo de manera autónoma. Con ello se pretende determinar las posibilidades y las limitaciones propias, con el fin de afrontar los retos y obtener los máximos rendimientos. A esta competencia se contribuye con la aplicación de conocimientos racionales, la búsqueda de explicaciones multicausales, pero también con el manejo de las fuentes de información y sus aportaciones, y con el desarrollo de estrategias para pensar, organizar, memorizar y recuperar información.

Creemos que el uso de los Paisajes Culturales trabajados desde la descripción, el análisis, la reflexión, la comparación, etc., permite a los alumnos aprender más allá de lo que ofrecen los libros de una manera formal, buscando nuevas fuentes de las que extraer información.

2.4. Planteamiento de Actividades de Aprendizaje.

Evidentemente para tener éxito en este proceso enseñanza-aprendizaje propuesto a través del uso de los Paisajes Culturales tenemos que ir más allá de una simple descripción de los mismos, de hacer una exposición de fotografías en clase. Deben plantearse actividades de diferentes tipos:

- *Actividad de motivación.* El interés estriba en despertar su curiosidad, pero también en generar unas señas de identidad que les aúne e incentiven valores como el respeto, preocupación por su conservación, etc.
- *Actividades de exposición:* diferenciar los elementos naturales del paisaje de los antrópicos.
- *Actividades de indagación:* que pretende que los alumnos busquen las causas de la evolución de estos paisajes a lo largo del tiempo, utilizando para ello otro tipo de fuentes históricas, tales como las orales - entrevistando a los “más antiguos del lugar”-, o bien a través de la consulta de periódicos y otros documentos escritos.
- *Actividad de Evaluación:* Recoger toda la información y organizarla de una manera coherente para preparar una exposición sobre el tema, a través de

póster y carteles explicativos, materiales utilizados en las labores económicas asociadas a esos paisajes, elaboración de pequeños documentales con algunas de las entrevistas más destacadas, etc.

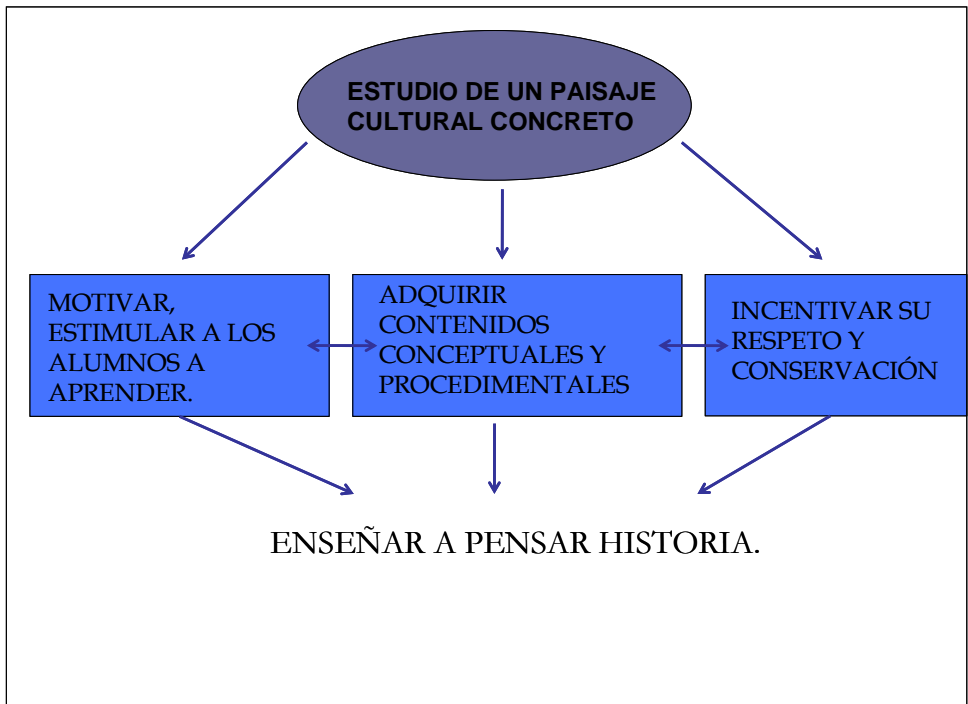
Es decir, planificar una serie de actividades con el fin de:

Motivar a los alumnos.

Enseñar contenidos de tipo conceptual y procedimental.

Hacerles valorar su propio paisaje, incentivar en ellos una preocupación por su conservación.

En definitiva, enseñarles a pensar Historia, a entender el Espacio y a preocuparse por respetar el medio natural.



Conclusión.

El Paisaje Cultural es el producto de la interrelación entre el medio natural, los elementos que los constituyen, y la acción del hombre sobre dicho paisaje desde su aparición en la tierra. En función de esos elementos, de su diversidad, y de las

diferentes relaciones sociales, económicas, políticas, etc., establecidas por el hombre a lo largo de la Historia, podemos hablar de una gran pluralidad de Paisajes.

Atendiendo a esta definición, queda claro que el Paisaje Cultural se puede concebir como un recurso didáctico que ofrece muchas posibilidades para la consecución de aprendizajes holísticos, en el sentido de trabajar, no sólo contenidos interdisciplinarios, adscritos a asignaturas como la Geografía, las Ciencias Naturales y la Historia, sino también desde planteamientos metodológicos que van más allá de un simple aprendizaje memorístico. El interés radica en despertar el interés del alumnado por el análisis, la indagación, la comparación, la identificación de elementos, así como por generar en ellos un espíritu de rebeldía, de inconformidad con las acciones que no respetan el Paisaje como parte de nosotros mismos, de nuestra identidad.

Por otra parte, con el empleo didáctico del Paisaje Cultural pretendemos incentivar la puesta en marcha de unas normativas legales más serias para la protección y conservación de dichos Paisajes, y, sobre todo, de contemplar estos objetivos de manera más explícita en los proyectos de educación tanto reglada como no reglada, con el fin de asegurar su pervivencia, pues no hay que olvidar que la mejor manera de asegurar el respeto y la protección es a través de la Educación. Una labor que no debe ser única y exclusiva de los centros educativos; no se trata sólo de enseñar y educar al alumnado escolarizado, sino que se hace necesario que este mismo sentido impregne las normativas de protección, conservación y revalorización, así como las políticas de promoción turística que se vienen desarrollando en torno a nuestro Patrimonio Cultural, que han quedado materializadas en la declaración y creación de figuras de protección tales como Parques y Zonas Arqueológicas, Sitios Históricos, Conjuntos Históricos, Lugares de Interés Etnológico, etc., que está claro que ha dado sus frutos (se ha generado un cierto interés del ciudadano por conocer su cultura, los vestigios de la Historia, los ecosistemas, etc). Sin embargo, estas medidas deben ir más allá, es imprescindible un paso más, deben acompañarse del desarrollo y puesta en marcha de proyectos didácticos que, por una parte, favorezcan que el público, en general, entienda, comprenda lo que se protege, pero también que se eduque para evitar su paulatina, pero persistente, destrucción. En definitiva, tanto en las escuelas como fuera de ellas se debe fomentar la educación y la formación de los ciudadanos, la concienciación de respeto por todos los bienes de nuestro Patrimonio para asegurar su conservación y perdurabilidad.

Bibliografía.

Borghí, B. “Las fuentes de la Historia entre investigación y didáctica”, en *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, R. M^a Ávila Ruiz; M^a. P. Rivero Gracia y P. L. Domínguez Sanz (Coords.), Institución Fernando el Católico (C.S.I.C.) y SUPDCS, 2010, págs. 75-84.

Buxó, R. “Paisajes culturales y reconstrucción histórica de la vegetación”, *Ecosistemas*, 15 (1), págs. 1-6. <http://www.revistaecosistemas.net/articulo.asp?ld=408>, 2006.

Claval, P. *La geografía cultural*, Eudeba, Buenos Aires, 1999.

Convenio Europeo del Paisaje del Consejo de Europa, Florencia, 20 de Octubre de 2000.

Delors, J. “Los cuatro pilares de la educación”, en *La educación encierra un tesoro*, El Correo de la UNESCO, 1994, págs. 91-103.

DeSeCo (Definición y Selección. de Competencias), *Fundamentos teóricos y conceptuales de competencias*. OCDE,(París) RYCHEN Y HERSH, 2002, <http://www.deseco.admin.ch>

Febvre, L. *Problemi di método storico*, Einaudi, Torino, 1976.

Hernández Carretero, A.M.; Pulido Díaz, F.; Martín Martín, M. “Arquitectura y Paisaje Cultural en Las Hurdes: hacia la conservación de un patrimonio excepcional”, en *La Arquitectura Vernácula. Patrimonio de la Humanidad*, J. L. Martín Galindo (Ed.), Colección Raíces, T. II, 2006, págs. 1001-1022.

Hernández Carretero, A.M.; Nieto Masot, A.; Pulido Díaz, F. “La lectura del “Paisaje Cultural”, estrategia didáctica en la enseñanza de las Ciencias Sociales: el ejemplo de Las Hurdes, Extremadura”, *Campo Abierto*, vol. 28, nº 2, 2009, págs. 87-101.

Hubert Lépicouché, M. “La pureza del concepto en los paisajes de Ortega Muñoz”, en R. Nicolás Blanco (Coord.), Ortega Muñoz, Badajoz, 2004, págs. 313-330.

Varela, L. M. *Análisis y consecuencias de los procesos de urbanización y transformación en el paisaje pampeano. Paisaje-Reflexiones*, Colección Universitaria Arquitectura, Universidad Nacional de La Plata, 2001, págs. 25-68.

La fotografía como recurso para la didáctica de la Historia

The photography as a resource for teaching History

Antonio Pantoja Chaves

Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, las Lenguas y las Literaturas
Facultad de Formación del Profesorado
Universidad de Extremadura

Recibido el 20 de enero de 2010
Aprobado el 15 de febrero de 2010

Resumen: La imagen fotográfica juega un importante papel en la transmisión, conservación y visualización de las actividades políticas, sociales, científicas o culturales de la humanidad de tal manera que se erige en verdadero *documento social*. Si los archivos y la documentación escrita constituyen una fuente histórica básica para la comprensión de los avatares del hombre durante los últimos siglos, la fotografía, sea la de prensa, la profesional o, incluso, la fotografía de aficionado, representa, con el cine y la televisión, la memoria visual de los siglos XIX y XX. En el ámbito de la investigación y aplicación didáctica, la fotografía se muestra, en comparación con otras fuentes, no sólo como un recurso ilustrativo y estético, sino como un fenómeno complejo en el que confluyen muchos valores y que presenta diversas aplicaciones. Entre estos valores y aplicaciones hay que destacar el documental y su utilización como recurso didáctico para la Historia.

Palabras clave: Didáctica de la Historia. Fotografía. Nuevas tecnologías aplicadas a la Educación.

Summary: The photographic image plays an important role in the transmission, storage and display of political, social, scientific or cultural aspects of humanity in such a way that stands as a real social document. If the files and written records are a basic historical source for understanding the vicissitudes of man over the last century, photography is the press, professional or even amateur photography represents, with film and television, the visual memory of the nineteenth and twentieth centuries. In the field of educational research and application, the photograph shows, in comparison with other sources, not only as an illustrative and aesthetic appeal, but as a complex phenomenon that shaped many values and which has various applications. Among these values and applications, the documentary and its use as a teaching resource for history must be emphasized.

Key words: Teaching History. Photography. New technologies applied to Education.

Introducción.

En el proceso de aceptación de lo nuevo en el que están inmersas las Ciencias Sociales, en cuanto a disciplina académica y en su aplicación didáctica, la tendencia que se manifiesta ante las tecnologías digitales es la de mantener una prudente distancia con todo ese mundo que parece ajeno. Sin embargo, la clave para emprender este viaje, sin perder nuestra identidad, se encuentra en la capacidad de adaptación ante los nuevos planteamientos de participación e integración, pero siempre en la medida de nuestras posibilidades y sin despreñar lo anterior. Este recorrido que parece fácil en su enunciación cada día se hace más difícil pero necesario, debido a la situación indiferente en la que nos encontramos con respecto a la utilización de las nuevas tecnologías. Es un viaje hacia lo nuevo que no debe estar exento de estímulo y de nuevos retos, ya que hasta el momento nos beneficiamos de ese mundo, de sus avances, para nuestras tareas más comunes, pero nuestra aportación ha sido escasa y nuestro acercamiento a ese nuevo espacio casi siempre débil, indeciso e inapreciable.

1. La importancia de lo visual para la didáctica de la Historia.

Las disciplinas humanísticas, y especialmente la Historia, deben marcar su impronta, dejar rastro en el espacio digital como en su día hizo en otros soportes que hoy consideramos como propios e idóneos para nuestras investigaciones. Manteniendo esa aspiración que supone integrar *lo viejo en lo nuevo*, para que el pasado se proyecte en el presente, cumpliremos la función para la que estamos dispuestos como historiadores. De ahí que consideremos como un proyecto interesante y apasionante para los próximos años la tarea de incorporar la fotografía, como tecnología clásica para la imagen, en el nuevo espacio de la tecnología digital con la intención de hacer historia. De esta unión que procuramos entre fotografía y soporte digital, surge la propuesta que reivindica un nuevo discurso histórico mediante nuevas fuentes como la imagen. Precisamente por eso este artículo aborda esencialmente el tratamiento de la imagen fotográfica en los nuevos soportes con la pretensión de hacer un discurso propio para la Historia, y mediante esta iniciativa la fotografía nos servirá de puerta de entrada o carta de presentación para que nuestra disciplina ensaye, disponga y se instale en el espacio digital.

De ser así, en primer lugar, lo que pretendemos es dotarle de una especial validez y dedicación a la imagen fotográfica. En la actualidad estamos asistiendo a la emergencia de la imagen, que tuvo su despertar con la invención de la fotografía y que, con la consolidación de las manifestaciones posteriores, ha conformado la llamada Sociedad de la Imagen. Con la perspectiva histórica adquirida, a estas alturas es incuestionable afirmar que la imagen fotográfica ha conseguido alterar sustancialmente nuestra imagen del mundo, que ha estado trazada, posteriormente, por la aparición de la

imagen cinematográfica, la televisiva y las fórmulas digitales, de tal forma que el siglo XX ha estado expuesto al espectáculo de las imágenes. Mientras que en otros campos como la documentación, las artes o la comunicación, se mantiene una estrecha relación y una larga tradición con la imagen, desde la disciplina histórica apenas se han hecho grandes esfuerzos por integrar a la fotografía como fuente de conocimiento y objeto de investigación.

En segundo lugar, este renacer de lo visual ha venido impuesto en gran medida por el concurso de los medios de comunicación, que han fundamentado su discurso informativo con los recursos visuales y, especialmente, en la prensa gráfica. Pero, sobre todo, se ha producido una evolución interna en cuanto a producción y especialización de la imagen fotográfica, la cual ha mantenido en las diferentes tecnologías propicias para ella su vigencia y el atractivo original en este universo visual. Los historiadores inclinados recientemente en el estudio de los medios de comunicación tienen a su disposición, en la fotografía de prensa y en los archivos de las agencias, un instrumento y un espacio de trabajo que les permite abordar el fenómeno de la imagen y sus usos en la comunicación visual.

En tercer lugar, la redundancia de lo visual se ha acentuado mucho más a medida que las tecnologías digitales se imponían e iban confiriendo a la imagen una presencia determinante en este nuevo espacio. Al mismo tiempo que los soportes digitales están generando sus propias imágenes, las codificadas mediante sus propios artificios o las que simulan un entorno virtual, su esfera de influencia está arrastrando también hacia lo digital a todas las imágenes anteriores, en un proceso de digitalización de la imagen que nos permite adentrarnos en una nuevas posibilidades de trabajo con la fotografía en este medio. La transformación que está experimentando la fotografía, no sólo en cuanto a su propia naturaleza —analógica frente a digital— sino también en la concepción de las tomas y procedimientos de captación, en su conservación y en su tratamiento, está propiciando que en la actualidad las primeras iniciativas conciben el soporte digital como un potente receptor. El espacio digital es un fuerte *atractor*, es decir, que ese espacio que está empezando a formarse tiene una gran capacidad de concentrar todo lo que hay al otro lado, ya que las posibilidades de depósito y su densidad para el registro son inagotables.

El espacio digital está engullendo a todas las fotografías, que abandonan así su existencia *real* y convencional y pasan al *otro lado*, iniciando su propia metamorfosis, lo que alienta a las principales instituciones, tanto privadas como públicas, a las grandes agencias de medios y a los proyectos académicos, a encontrar en el desarrollo tecnológico la vía para preservar y difundir sus fondos. Esto propicia que se empiecen a descubrir las primeras potencialidades de la fotografía en el soporte digital, que se apliquen las nuevas tecnologías a los archivos fotográficos históricos y de nueva creación, para que den como resultado la construcción de las grandes fototecas digitales. El tratamiento y la catalogación de las fotografías ha sufrido una revolución

gracias al trabajo de los profesionales y a las aportaciones de los distintos investigadores, y el acceso a los fondos a través de la red digital es ya una realidad que nos permite contemplar y adquirir desde las fotografías más antiguas y raras a las últimas imágenes captadas por los reporteros internacionales. El espacio digital se ha convertido en el medio más propicio para seguir manteniendo y ampliando la memoria visual de la humanidad.

Y en cuarto lugar, la irrupción de lo visual potencia curiosamente a la fotografía como fuente para la memoria y como material de trabajo estimable para la disciplina histórica en los nuevos soportes. Ante el universo conformado por las imágenes actuales, la fotografía alberga capacidades para el recuerdo y la reflexión más activas y sugerentes que cualquier otra fuente visual, y, a su vez, integra nuevas fórmulas en la construcción del discurso visual histórico nunca antes contempladas. Hasta el momento, se ha incidido en exceso en la capacidad de registro que proporciona el soporte digital; su densidad y la facilidad de acceso animan a una primera utilización, por eso proliferan innumerables bases de imágenes publicadas en discos compactos o dispuestas en Internet. Éste debe ser el primer paso en todo trabajo de documentación, pero las posibilidades de la fotografía con los medios que proporciona la tecnología digital son mayores y más amplias que el registro y la catalogación.

Para ampliar esta explicación, únicamente es necesario recordar que nuestra propuesta está determinada por la aspiración de conformar lo que hemos llamado **memoria digital**, mediante la utilización e integración de la fotografía como fuente para la memoria en el espacio digital, como soporte de esa memoria. La Historia necesita del registro para alimentar sus contenidos pero, al mismo tiempo y cada vez más, adolece de estructuras que nos permitan discurrir por esos registros, de la adecuación de una lógica de organización propia con la que podamos, finalmente, desarrollar nuestros discursos históricos en un soporte propicio para hacer memoria.

2. La imagen fotográfica en los nuevos soportes.

Desde hace poco tiempo las nuevas tecnologías para la imagen se están introduciendo en todas las manifestaciones de forma generalizada. Para expresar una idea, para informar sobre un acontecimiento, para mantener una comunicación, incluso en el hecho particular de compartir una experiencia la imagen está presente como recurso que articula todos los posibles discursos. Esta tendencia se contempla en los más complejos sistemas de comunicación, en los que la imagen prevalece sobre cualquier otro tipo de manifestación, pues ha sido y es el sustrato fundamental de la retórica de los medios de información de masas. La imagen está abriendo nuevas posibilidades de escritura, aunque ya arrastra tras de sí una larga tradición, y está definiendo los modelos narrativos audiovisuales de nuestro tiempo en la multitud de discursos que se están generando en los soportes digitales.

Esta desenfrenada pero apasionada y expectante invasión de la imagen nos lleva a abrir una vez más el debate entre los que defienden la exclusividad de la palabra, en las distintas formas discursivas, frente a los que integran la imagen como medio con el que vehicular ideas y transmitir contenidos. No sólo porque este hecho se revela ya como un fenómeno que define a la sociedad actual, sino en la medida que afecta a los discursos creados en el ámbito de la investigación universitaria. Esta polémica ha venido a menudo a dividir a los investigadores de la disciplina histórica ya que, hasta ahora, ha despertado más reacciones contrarias, discrepancias e indiferencias que aprobaciones, en muchos casos comprensibles porque hasta ahora la imagen se presenta como una amenaza que viene a sustituir a la palabra. Hasta fechas recientes, y sólo por determinados investigadores, no ha recibido un trato favorable bien sea por falta de interés o bien por falta de reflexión.

El hecho de apostar decididamente por la imagen en el terreno de la investigación universitaria no viene inducido por el deseo de incidir más en la brecha que separa a los iconoclastas de los biblioclastas, según la acepción del profesor Rodríguez de las Heras¹, porque sería reproducir banalmente la división que vaticinó en su día Umberto Eco entre apocalípticos e integrados². Es decir, entre los que alertan, como es el caso de los primeros, de cómo los media han defendido la primacía de lo visible sobre lo inteligible conduciéndonos a un ver sin entender, una degradación del lenguaje conceptual —abstracto— que está siendo reemplazado por el lenguaje meramente perceptivo —concreto— que, según el criterio de Eco, es infinitamente más pobre en cuanto a la riqueza de significado. Enfrente estarían los que califica como integrados, aquellos amantes de la cultura cibernética que conforman una supuesta secta digital cuya principal deidad es la tecnología comunicacional, que se muestran embelesados por el impacto de la revolución digital y por la vorágine constante y el acelerado desarrollo que han experimentado los sistemas de comunicación audiovisual.

El objetivo que aspiramos a alcanzar en este trabajo de investigación se desliga de este diálogo enfrentado, que no hace más que evidenciar las incertidumbres lógicas que surgen en todo cambio. Se trata de superar los recelos de los que se sienten mártires de la situación, como de eludir los excesos de los que se posicionan como visionarios tecnológicos de un mundo feliz y prometedor. Una discusión que en estos momentos se concreta en muchos frentes y algunos de ellos afecta de lleno al trabajo del historiador. Nuestra aportación investigadora intenta recoger los retos y obstáculos que se están planteando en estos años en el entorno académico y que también están siendo amplia y convenientemente estudiados por diversos especialistas de la mayoría de las disciplinas que de una u otra forma también se han visto afectadas por el impacto tecnológico. En nuestro caso se trata de que tales planteamientos no desdibujen por completo nuestra función como historiadores. Asumimos y transmitimos un proyecto

¹ RODRÍGUEZ DE LAS HERAS, Antonio “Iconoclastas y biblioclastas”, en *Revista ADES* (Asociación para la Difusión del Español y la Cultura Hispánica), número 9, mayo de 2000, págs. 19-20.

² ECO, Umberto, *Apocalípticos e integrados*, Editorial Lumen, Barcelona, 1994.

que es resultado de nuestro tiempo, de las profundas transformaciones que están ocasionando las nuevas tecnologías y las expectativas que está suscitando la imagen en el soporte digital.

Pero en un mismo nivel de reflexión, pretendemos imprimir creatividad y continuar con nuestra labor de hacedores de memoria en un medio nuevo y con renovados instrumentos, como es la imagen fotográfica, que permitan aventurarnos en un terreno inexplorado por los historiadores.

De la síntesis que proponemos entre **fotografía y soporte digital**, surge la propuesta que reivindica un nuevo discurso histórico fundado en la imagen, sin desmerecer a otros recursos que pueden igualmente aprovecharse sobre los nuevos soportes. Lo viejo y lo nuevo se unen así para procurar algo distinto, pero participando de la naturaleza de las dos manifestaciones y en la medida en la que ambas pueden beneficiarse conjuntamente de las cualidades y versatilidad de cada uno. En este punto de encuentro es en el que nuestro trabajo adquiere toda su dimensión y sentido de Tesis, el riesgo que comporta todo ensayo, las inquietudes, los temores, las expectativas y las satisfacciones que se mezclan en la investigación práctica. Nuestra insistencia particular de concebir a la fotografía como fuente para la historia, y al soporte digital como espacio propicio y transformador para su discurso, nos obliga a un recorrido amplio y a un esfuerzo todavía intenso en los próximos años para completar todos los caminos y direcciones posibles.

La imagen como elemento conformador de un nuevo discurso no es algo exclusivo de nuestro tiempo; el hombre ha desarrollado previamente un catálogo de imágenes que significaban la base de su lenguaje y la esencia de una comunicación más amplia. Como ya es sabido, la aparición de la escritura relegó la imagen a su papel secundario en los distintos soportes que del muro al libro se desarrollaron durante siglos. La trayectoria seguida por el texto y la imagen ha sido divergente, lo que se ha interpretado por parte de los especialistas y defensores de la imagen como una limitación para su proyección, de tal manera que cada cual ha generado un lenguaje propio que ha impedido el entendimiento y la imbricación adecuada. El punto de partida de esta disociación se produce cuando la palabra se adecua al espacio del libro impreso y se empieza a considerar a la imagen como un atributo ornamental e ilustrativo, incapaz de articular un lenguaje conceptual y presumiblemente inteligible similar al de la palabra escrita. Esta sujeción al texto es la que sigue marcando el uso que recibe no sólo en el ámbito de las disciplinas humanísticas, sino más concretamente en los trabajos de los historiadores actuales.

La aparición en escena de la fotografía significa el inicio de la imagen moderna y, a expensas de lo que supuso su implantación y el impulso que recibió en los medios de comunicación contemporáneos, con ella se ha revelado el surgimiento de un nuevo lenguaje propio. Ese encuentro, a pesar de que muchos lo entiendan como una supeditación, supuso todo un gran desarrollo de la imagen que revelaba nuevas formas

de escritura y diferentes lecturas en un mismo discurso. Cuando recorremos las páginas de un libro, ciertas frases nos remiten a fotografías concretas y, con motivo de la relación que mantienen, cuando contemplamos una fotografía esas mismas imágenes nos sugieren las palabras antes leídas. Esto evidencia que necesitamos de ambas manifestaciones para reforzar el significado e incluso para comprender el sentido. Además, la presencia de la imagen en el espacio de la palabra escrita, como es el caso del libro o la prensa, se ha valorado tanto hasta tal punto que se han posibilitado logros tan interesantes como los de poder superar, en parte, la rigidez que impone mirar y leer a la vez.

Ahora bien, si nos centramos en la lectura exclusiva de las imágenes, la sola percepción de una fotografía puede estimular en quien la observa la capacidad de generar conceptos y pensamientos tan abstractos como los atribuidos al lenguaje escrito. Existe por tanto un lenguaje propio del mundo icónico que comporta tantas o más complejidades que el discurso conformado por el lenguaje escrito, pero que en ningún momento, a pesar de las capacidades que posee la fotografía, podemos entender como algo diferente e independiente. Si acentuamos la importancia y validez de la fotografía en la elaboración de un discurso para la historia no estamos proponiendo la postura radical de eliminar cualquier referencia textual, sino la correcta imbricación para alcanzar significados que hasta ahora se habían manifestado tan sólo con la palabra escrita.

Dado que hoy en día se tiende a traducir con imágenes cualquier texto o manifestación escrita, otorgando a la imagen una primacía de la que nunca antes había disfrutado, el lenguaje no puede suplantar lo expresado originalmente en cada manifestación, de ahí que se cometan ciertas incorrecciones cuando la industria cinematográfica plantea su visión de una obra literaria. A lo sumo las imágenes pueden plantear nuevas formas de escritura y de lectura que jamás hubieran sido contempladas en el texto inicial, por eso la preocupación creativa del director de imágenes de aportar nuevas versiones y devolver el rigor con el que fue concebida. Y viceversa, en esta intromisión o sustitución de lenguajes resulta difícil de entender las ediciones literarias acometidas para contar desde sus criterios cualquier producción cinematográfica que ha disfrutado de una cierta trascendencia y ha marcado una influencia visual entre los espectadores.

Tanto el lenguaje verbal como el visual han trazado su propia trayectoria, pero a su vez, han mantenido una progresión conjunta que, en la mayoría de las ocasiones y sobre todo en este último siglo, ha mostrado puntos de contacto. Y esto ha sucedido por igual en los medios propios de la palabra como el libro o la prensa escrita, como en escenarios tan específicos para la imagen como la pantalla del cine o de la televisión. Ello ha puesto de manifiesto la necesidad de convivir de forma armónica en un mismo espacio demostrando las potencialidades discursivas que ofrecen en una correcta y adecuada imbricación.

En la medida que estamos planteando la reivindicación de la imagen en el trabajo del historiador, principalmente de la fotografía como elemento conformador de su discurso, nos daremos cuenta de que no podemos prescindir de la participación de la palabra ni centrarnos exclusivamente en la autonomía de la imagen, sobre todo en un nuevo soporte, el digital, que permite urdir todos los elementos en un mismo discurso, adecuando las prestaciones y el rigor que cada cual sugiera en todo momento.

De esta manera y operando desde el soporte digital, tanto los signos lingüísticos como los no lingüísticos pueden ser elementos integrantes de un texto, es decir, sólo si se entiende por texto lo que su raíz etimológica designa como "tejer", un tejido o hilado de signos de variada naturaleza que constituyen un todo signifiante. Cada recurso se contempla como una hebra con la que podemos urdir nuestro discurso, en algunos casos prevalecerá la imagen para transmitir ciertas ideas, para explotar determinados conceptos, y en otros momentos la palabra, tanto escrita como sonora, que servirá para articular otros contenidos del mismo discurso. Ante tales elementos de creación, el historiador puede contemplar de esta manera nuevas fórmulas de escritura, renovar, si así lo estima oportuno, las preexistentes en cuanto a lo que se refiere a su organización, para que, finalmente, la imagen se convierta en la nueva tinta con la que podamos hacer historia en un nuevo entorno que propician las tecnologías digitales.

3. Aplicaciones didácticas: el discurso visual para la Historia.

Desde estas premisas, nuestra aportación en este trabajo de investigación en su dimensión didáctica pasa por elaborar un modelo de discurso que integre todas las consideraciones a las que hemos aludido, atendiendo a dos significados que se contemplan en su definición. El primero de los modelos se refiere a la posibilidad de conformar un discurso entendido como un curso o camino que se hace por varias partes, incidiendo en la capacidad que manifiesta la fotografía de alterar el principio del discurso lineal. Este modelo, que denominamos *discurso recurrente*, ofrece múltiples lecturas de un mismo texto visual según la organización en que se disponga, preservando una coherencia y una lógica más flexible y útil que la que se le ha venido concediendo en otros discursos³.

El segundo de los modelos que planteamos incide más en la disposición ordenada y en la cadencia que sugiere la fotografía montada sobre otros recursos, como son el texto sonoro y el escrito. Una variedad que hemos dado en llamar *discurso secuencial*, entendido como transcurso de tiempo, como un proceso que se va conformando por la sucesión de instantes conectados en una banda cinética, con el

³ Son varias las propuestas que defienden las expectativas que ofrece este tipo de discurso conformado por la fotografía en los nuevos soportes, de entre todas ellas compartimos las argumentaciones que expone el profesor DÍAZ BARRADO, Mario, "La fotografía y los nuevos soportes para la información", *Revista Ayer*, n° 24, 1996, págs. 149-151.

ritmo de lectura que requiere y estimula toda fotografía, y con el tempo de audición que se desprende de una pieza musical o un documento sonoro.

La distinción entre dos tipos de discursos no implica la multiplicación de los mismos sino simplemente obedece a la necesidad de emplear todos los recursos posibles que permite el soporte digital, fotografía, textos, audios, bandas musicales, y, además, desarrollar diferentes aplicaciones didácticas que posibiliten las nuevas tecnologías, tanto los programas multimedia como los editores de imagen.

El discurso recurrente: A decir verdad, el primero de los modelos expresa la versatilidad que el soporte digital ofrece para la fotografía y cómo ésta se beneficia de una nueva organización que enlaza todos los instantes de una arquitectura multilineal que nos permite recorrer los procesos históricos, para así, finalmente, desatar a la imagen de ese papel secundario que restringía sus funciones a la mera ilustración.

La idea de definir este modelo de discurso en un entorno multimedia se fundamenta en la capacidad que motivan tanto la fotografía como el soporte digital para apelar a la recurrencia y a dejar de incidir en el principio de linealidad. Tradicionalmente éste ha sido el contexto en el que nos ha llegado con frecuencia la fotografía, siempre bajo el predominio del discurso lineal de la escritura, sometidas a una mera función ilustradora. Sin embargo, la fotografía en este nuevo entorno rompe con estos límites y empieza a escapar de algunas consideraciones clásicas que venían a definirla.

Con su instalación definitiva en los soportes digitales, ya no sólo dejamos de ver a la fotografía como una estampa ilustrativa que viene a ornamentar y complementar el espacio que ocupa junto a otras manifestaciones, sino que además se empieza a cambiar esa vieja concepción de la imagen como ventana por la que nos asomamos a otras realidades. Ahora, la fotografía en los nuevos soportes para la imagen se nos presenta como puertas de acceso que nos comunican y relacionan con otras imágenes, sonidos y textos en el entorno multimedia. Sobre esta base se fundamenta el principio de discurso recurrente, primero porque rompe con la linealidad y, además, porque permite recrear el contenido de memoria de la fotografía, al ser semejantes a su funcionamiento.

El discurso secuencial: Mientras que el segundo de ellos advierte alguna de las posibles funciones que las nuevas tecnologías pueden llegar a desempeñar en la edición audiovisual. En la medida en que las potencialidades que la fotografía posee pueden llenar de contenido humanístico las publicaciones digitales, a día de hoy volcadas en gran medida en la espectacularidad de los efectos y destinadas más al entretenimiento que a cualquier actividad creativa. La intención de desarrollar este modelo discurso radica en las facultades que la fotografía puede aportar a la edición audiovisual en los soportes digitales. A pesar de que la imagen siempre se ha considerado como la base de cualquier producto o emisión audiovisual, a decir verdad la fotografía se ha ido desligando de estas obras en detrimento de la imagen móvil o cinética.

Este renacer de la fotografía en el entorno digital está potenciando la elaboración de un nuevo discurso audiovisual que viene a sustituir la amplia influencia de la imagen cinética en las creaciones audiovisuales. Desde hace unos años, los medios que trabajan con la imagen han iniciado esta sustitución, en los que se revaloriza el uso de la fotografía y a la que se recurre para elaborar ciertas narraciones que con la imagen en movimiento ya no se alcanzan a expresar. La mayoría de estas ediciones encuentran su proyección más inmediata y extendida en Internet. Como las que ha iniciado la prensa digital con la intención de ofrecer una información visual novedosa y adecuada al soporte en el que se ofrece, potenciando la interactividad y la consulta personalizada del lector⁴. O como las que más tarde han realizado los medios especializados en la fotografía para presentar sus resultados y composiciones fotográficas⁵.

Con esta serie de composiciones se está potenciando a la fotografía en la edición audiovisual con tal grado de aceptación y éxito que esta formula se está importando a otros medios que recrean distintos modelos de discursos visuales. No es casualidad que en el cine actualmente se opte por intercalar una sucesión de fotografías con las imágenes en movimiento para expresar una idea concreta. En España, uno de los ejemplos más recientes lo encontramos en Alejandro Amenábar, director de cine que en ocasiones ha incluido a la fotografía como motivo para la narración, en su última película *Mar adentro* no encuentra mejor forma de traer al presente parte del pasado del protagonista que mediante una secuencia de fotografías hiladas con las notas de la banda sonora.

Pero no sólo el cine, la televisión últimamente también está recurriendo a la fotografía para articular ciertas narraciones con un lenguaje diferente que el que se desprende de las imágenes cinéticas. Es este sentido, no es raro encontrar en los informativos y programas especiales una proyección de imágenes fotográficas acompañadas de música y textos sonoros para recordar la trayectoria de un protagonista relevante o ciertos acontecimientos del pasado.

⁴ El caso más significativo, y al que tanto hemos aludido en este trabajo, es la edición que diariamente realiza la versión digital del Washington Post, que se puede consultar en <http://www.washingtonpost.com/wp-srv/photo/index.html>.

⁵ La iniciativa más interesante de todas ellas, por todo lo que ha significado esta casa comercial en el medio fotográfico, es la que realiza Kodak, que utiliza para publicar las fotografías de sus reporteros. Estas recreaciones sirven para publicitar los trabajos que la casa patrocina mediante nuevos recursos que la edición digital permite, acercando tanto al iniciado como al especialista las posibilidades de narración visual que permiten las fotografías en estos medios: http://www.kodak.com/eknec/PageQuerier.jhtml?pq-locale=en_US&pq-path=873.

Son muchos los ejemplos que podemos encontrar en la red dentro de la misma línea, como es el caso de la editorial española Photobolsillo, desde cuya web podemos consultar el trabajo de los fotógrafos adscritos a su línea editorial, así como contemplar las recreaciones elaboradas con el conjunto de fotografías de esos mismos fotógrafos que realizan sobre distintos temas de interés general: <http://www.photobolsillo.com/>.

El crédito de esta propuesta, que dejamos a juicio y valoración del lector, reside en la composición y edición que establezcamos, en la adecuación de la banda sonora con las fotografías que se suceden y en el rigor al presentar un documental que ofrezca unos contenidos históricos en la producción audiovisual. Un modelo que nos brinda la posibilidad de intervenir y ser creadores de nuestros propios resultados, todo ello para que en la lectura el espectador no se muestre pasivo sino que reflexione sobre el discurso mostrado. La dinámica de la producción audiovisual ha propiciado una degradación, cuando no una pérdida absoluta, del discurso, del sentido narrativo que es imprescindible para desarrollar adecuadamente las propuestas sociales. La necesidad de recuperar el discurso debe empujar al historiador a afrontar el dominio y la explotación de los nuevos medios en beneficio de su disciplina y de su función social.

En relación con este modelo de discurso, debemos explicitar que todavía nos consideramos unos principiantes en cuanto al tratamiento y a las cuestiones meramente técnicas de la edición digital, a pesar de las destrezas y experiencia que hemos podido acumular en estos últimos años. La idea central que orienta esta propuesta, aunque sea todavía de manera incipiente, radica en la intención de publicar estos trabajos en formato DVD integrando algunas de las soluciones que ya se contemplan en las ediciones multimedia. Es decir, lo que pretendemos de aquí a unos años es poder unir en mismo formato lo mejor de cada modelo discursivo. Por un lado mantener la estructura secuencial de las imágenes montadas sobre otros recursos audiovisuales pero abriendo la posibilidad de enlazar todos los contenidos en un mismo discurso. De tal forma que durante el desarrollo de la obra audiovisual, el lector, en todo momento, pueda detener la secuencia y accionar nuevas partes del discurso para continuar con su lectura particular.

Ante este reto que se impone para los próximos años, tan sólo nos resta decir que el trabajo debe continuar. Nos hallamos en un punto en el que los historiadores tan sólo hemos enhebrado el hilo en la aguja de las nuevas tecnologías, pero seguramente podremos con el tiempo tejer nuevos discursos para la Historia.

Conclusión.

La tecnología, a medida que ha ido evolucionando, ha ido contribuyendo cada vez más a cambiar la cultura. Desde el arte de los metales de los antiguos, y los métodos de cultivo mejorados poco a poco a lo largo de los siglos, hasta las comunicaciones de hoy, pasando por el uso de la electricidad, la génesis de la energía atómica, los plásticos, los medios de transporte, terrestres y espaciales, y tantas otras aplicaciones, su influencia aumenta en extensión e intensidad de modo exponencial, hasta tal punto que cada vez es más importante su papel de creadora de cultura.

Pero todos esos avances tecnológicos, a pesar de sus éxitos y adaptaciones, han provocado una verdadera transformación en nuestras convicciones más asentadas,

especialmente en el campo de las humanidades y de las ciencias sociales. La presencia de nuevas tecnologías en nuestro entorno de trabajo ha venido a ahondar mucho más en la separación que siempre se ha marcado entre las disciplinas científicas y las humanidades, llegando, incluso, a lo que se llama “la guerra de las ciencias” (que enfrenta a las sociales con las científicas), y que ha llevado a extender la idea, ya clásica y caduca, de que estos dos mundos deben permanecer ajenos y aislados entre sí.

Estamos inmersos en una de las mayores encrucijadas ante la que todavía no se han planteado las primeras soluciones. Ante este reto, dos son las actitudes que despierta la evolución tecnológica en el seno de las disciplinas humanísticas. Por un lado fija una dependencia extrema que constatamos por el uso excesivo de determinados especialistas, los que apuestan ciegamente por la incorporación de las nuevas tecnologías —los integrados—, pero al mismo tiempo desata una cautelosa prevención en los que no quieren sentirse invadidos por un sistema que no le corresponde y se les antoja extraño —los apocalípticos—. En ese cruce de posturas se produce el desplazamiento, la desorientación y la duda ante el vertiginoso avance tecnológico y el desarrollo cultural que se está potenciando desde estos mismos medios.

Pero al igual que sucedió en el pasado, si bien aceptamos determinadas conquistas, nos resistimos a integrar otras por la auténtica revolución que suponen para nuestras vidas. En la actualidad, mostramos un gran recelo por las nuevas tecnologías y por todo el entorno que presupone la supremacía de la máquina. En parte por la pérdida de confianza en el progreso, en todo ese escenario futurible, una auténtica metrópolis tecnificada y robotizada que ya recrearon los antiguos cuentos de ciencia ficción, que deja entrever un horizonte artificial que supera al natural en el que el hombre estará mimado por la tecnología. Pero, sobre todo, porque constatamos diariamente la incomodidad de ese nuevo espacio en el que todavía no hemos sabido ubicarnos con naturalidad y que revela muchas carencias a la hora de adecuar sus funciones a nuestras exigencias.

En este sentido, si verdaderamente queremos reflexionar sobre este fenómeno desde las humanidades, no podemos sustraernos al cambio tecnológico que atravesamos, pero tampoco podemos olvidar la determinación que en nuestra cultura han supuesto otros procesos previos en el presente. Es decir, tenemos la obligación de equilibrar, de relacionar ambas dimensiones, pues las dos son plenamente humanísticas (tanto la tecnológica como la cultural), porque en el equilibrio se estimula la creatividad y en su integración se encuentra la clave para la innovación en las disciplinas humanísticas. Es este punto en el que toma cuerpo la aspiración que hemos venido defendiendo de incorporar todo el bagaje cultural en las nuevas tecnologías digitales, que nos permitirá inclinarnos por la innovación antes que por el rechazo. Una resistencia que ha estado presente siempre en la propia evolución de la humanidad, aunque finalmente siempre se ha acabado por aprovechar y adecuar las ventajas de los avances tecnológicos.

En el desarrollo tecnológico más reciente se impone la cultura audiovisual, la revolución técnica que potencia la producción y el consumo masivo de información verboicónica como un aspecto central de nuestro tiempo que, partiendo de la fotografía, atraviesa hasta hoy variadas y potentes manifestaciones visuales. De entre todas las posibles, la fotografía, a pesar de los años o quizá precisamente por eso, ocupa un lugar predominante en las nuevas tecnologías para la imagen, que se sirven del soporte digital para formar parte de un nuevo discurso visual diferente al que se proyecta en otros medios. Ante la inevitable sobreinformación visual y carácter pasivo que imponen determinados medios audiovisuales, entre los que destaca la televisión como ejemplo más evidente, surgen los soportes digitales y sus manifestaciones más conocidas —Internet, los entornos multimedia y la ediciones audiovisuales—, como un cambio trascendental, pues posibilitan la incorporación de la fotografía como parte fundamental de la estructura discursiva y, sobre todo, porque potencia la interactividad y la lectura reflexiva de la imagen.

Pero es más importante el hecho de que las mismas tecnologías nos abren infinitas posibilidades para desarrollar la función esencial que los historiadores hemos ejercido a través del tiempo: hacer memoria. En primer lugar, la fotografía, como tecnología clásica para la imagen, dispone de unas propiedades exclusivas que se asemejan a las formas que la memoria tiene para filtrar información, el instante fotográfico, y conectar esos instantes en un proceso, mediante una estructura discursiva coherente. Y en segundo lugar, el soporte digital, como la tecnología más transformadora, que reproduce como hasta ahora no habían logrado otros soportes las funciones de la memoria. Lo viejo y lo nuevo se unen así para procurar algo distinto, pero participando de la naturaleza de las dos manifestaciones.

Para los historiadores la fotografía es, como hemos comprobado, una excelente y útil fuente para hacer memoria, todo un legado visual que ofrece nuevos planteamientos para abordar los más diversos procesos históricos de nuestro tiempo. De ahí que mediante esta propuesta investigadora hayamos pretendido no sólo atender a la evolución y el tratamiento que ha experimentado la fotografía en los diversos medios que la han definido, sino cómo además ha revalorizado sus funciones en los actuales soportes para la imagen. Con la imagen fotográfica como hilo conductor hemos pretendido articular diferentes aspectos con los que mantiene una estrecha relación: como su identificación con determinadas características de la memoria, su participación en la disciplina histórica como elemento conformador de esa memoria y su inclusión en los medios de comunicación visual (prensa, publicidad y centros de poder) como partes del sistema de información icónico actual.

En cuanto a su unión con el soporte digital, la fotografía ha pasado de estar aislada, y en algunos casos limitada en los medios precedentes, a estar asistida con las funciones propias que contemplan los nuevos soportes. En primer lugar, porque

disponen de nuevas fórmulas para sistematizar la información visual y relacionarla a través de potentes bancos de imágenes que abren la posibilidad de un registro inusitado. Y además, porque desarrollan funciones tan importantes como la capacidad de acceso inmediato y preciso de los datos, y la facilidad para actualizar constantemente cada parte sin desvirtuar y perder el sentido del conjunto de fotografías registrado. Pero no destacaríamos las potencialidades de las propiedades del soporte digital si no definimos nuestra relación y actuación con lo contenido en la memoria exenta, mediante la aplicación de una lógica de organización y un criterio de selección similar al que practicamos con nuestra memoria, para que finalmente podamos discurrir (discurso recurrente y discurso secuencial).

Para los próximos años a los historiadores se nos plantea el reto irrenunciable de seguir desarrollando nuestro trabajo desde unas tecnologías que están conformando el mundo y el esfuerzo por asumir nuevas fuentes para hacer memoria, ya que sólo así seremos capaces de captar el mensaje de los desafíos culturales y tecnológicos, y de afrontar los cambios profundos que se anuncian antes de que sintamos su choque transformador.

Bibliografía.

- Costa, J. *El lenguaje fotográfico*, Ibérico Europea de Ediciones, S.A. y Centro de Investigaciones y Aplicaciones de la Comunicación, CIAC, Madrid, 1977.
- Curros, M. A. *El lenguaje de las imágenes*, Encuentro, Madrid, 1991.
- Díaz Barrado, Mario P. (Coord.). “Imagen e Historia”, en *Revista Ayer*, nº 24, 1996.
- Eco, Umberto. *Apocalípticos e integrados*, Lumen, Barcelona, 1994.
- Fatuarte García, R. *Imágenes con Ordenador*, Anaya Multimedia, Madrid, 1996.
- Gibson, J. J. *Percepción del mundo visual*, Ediciones Infinito, Buenos Aires, 1974.
- Gubern, Román. *Medios icónicos de masas*, Conocer el Arte, Vol. 15, Historia 16, Madrid, 1997.
- Lister, Martin (Comp.). *La imagen fotográfica en la cultura digital*, Ediciones Paidós, Barcelona, 1997.
- Murani, Bruno. *Diseño y comunicación visual. Contribución a una metodología didáctica*, Colección Comunicación Visual, Editorial Gustavo Gili, Barcelona, 1974.
- Pantoja Chaves, Antonio. “La imagen como escritura. El discurso visual para la Historia”, en *Norba. Revista de Historia*, vol. 20, 2007, págs. 185-208.
- Pérez Jiménez, J. C. *Imago Mundi. La cultura audiovisual*, FUNDESCO, Madrid, 1996.
- Rodríguez de las Heras, Antonio. “Iconoclastas y biblioclastas”, en la *Revista ADES* (Asociación para la Difusión del Español y la Cultura Hispánica), número 9, mayo de 2000.

II.- Reseñas Bibliográficas

Mario Martín Gijón [25 años de poesía en Extremadura]

Literatura en Extremadura. 1984-2009. I. Poesía. Edición, introducción y selección de Miguel Ángel Lama. Editora Regional de Extremadura y Del Oeste Ediciones. Mérida – Badajoz. 2010. 668 págs. ISBN: 978-84-9852-226-6

Con motivo de los veinticinco años de la creación de la Editora Regional, se publica esta ambiciosa antología en tres volúmenes, que abarca Poesía, Teatro y Ensayo, y Novela, respectivamente, y que aspira a convertirse en la obra de referencia sobre la evolución de la literatura escrita en Extremadura en este período, que prácticamente coincide con el desarrollo de la región en el marco del Estatuto de Autonomía.

El primer volumen, a cargo de Miguel Ángel Lama, quien aparte de su especialización como dieciochista se ha destacado por su atención a la poesía escrita en Extremadura, recoge una selección de la producción lírica de 31 poetas nacidos o aclimatados en esta región. En su estudio introductorio, titulado “Poesía en Extremadura 1984-2009”, el profesor Lama destaca el hecho indiscutible de que el periodo antologado representa la época de mayor riqueza en cuanto a producción poética en Extremadura de todos los tiempos, circunstancia hecha posible en gran parte por el entramado cultural surgido a raíz de la aprobación del Estatuto de Autonomía de Extremadura, que favoreció el desarrollo de instancias de difusión cultural (editoriales, la más importante de ellas, por supuesto, la Editora Regional, publicaciones periódicas, asociaciones, certámenes literarios y subvenciones) que resultaron de gran ayuda para muchos de los poetas aquí seleccionados. No puede menoscabarse la importancia de estas instituciones, antes casi inexistentes, a la hora de posibilitar la formación de un espacio de producción literaria en el que muchos poetas extremeños se integraron o participaron incluso en los casos en que lograron hacerse un hueco en editoriales de ámbito nacional. Asimismo, y esta antología es una prueba de ello, la Universidad de Extremadura ha sido, desde su creación, un importante foco de atracción y fomento para las últimas promociones de poetas extremeños, pues muchos comenzaron a elaborar su escritura poética durante sus años de estudio en la Facultad de Filosofía y Letras, desde Ada Salas y Diego Doncel, hasta Javier Rodríguez Marcos, Irene Sánchez Carrón, José María Cumbreño o Julio César Galán.

La selección realizada refleja, como apuntaba Lama, un predominio de “la línea de poesía meditativa y contemplativa” que indudablemente ha tenido en Extremadura una fortuna mucho mayor que otras poéticas enfocadas en una

representación estilizada, complaciente y en ocasiones espectacular del “yo” (lo que se suele englobar bajo el marbete de “poesía de la experiencia”). Asimismo, el ambiente sosegado y poco conflictivo en que muchos han desarrollado sus años de formación ha sido determinante en la ausencia de poéticas dirigidas a la acción social (y cuando ésta existe es a través de una visión altamente intelectualizada, como en Antonio Méndez Rubio), por no hablar de la ausencia de cualquier tipo de malditismo o de impulso transgresivo, salvo en el caso, algo ambiguo, de Isla Correyero. Un notable pudor en el decir y una falta de arrojo formal podrían mencionarse como carencias de una poesía que, en su conjunto, tiene el mérito de haber contribuido de manera importante a la corriente de la poesía como conocimiento e indagación en la identidad.

El criterio de selección de los autores ha sido, como se ha mencionado, su nacimiento o asentamiento prolongado en Extremadura, y cabe decir que el abanico ofrecido es sumamente generoso, tanto en la selección, como en la exhaustiva “bibliografía de la poesía en Extremadura” que cierra el libro, y en el que apenas se echan en falta ausencias (quizás las únicas dignas de mención sean las de Ambrosio Gallego y Miguel Ángel Curiel, explicables ambas por una larga ausencia de su tierra de origen). Además, la selección de textos de cada autor va precedida de una reseña bio-bibliográfica a cargo del antólogo, que da cuenta de su trayectoria vital y expone con rigor las claves poéticas de cada autor.

Se abre la antología con Pureza Canelo, apertura históricamente lógica y afortunada por cuanto la relevancia de esta autora en el panorama cultural extremeño se ha visto recientemente acrecentada con múltiples reconocimientos. Si bien la poeta de Moraleja tardó en confirmar los excelentes augurios que hacían presagiar la obtención del Premio Adonais a los 24 años con *Lugar común* (1970) sus últimos libros, *No escribir* (1999) y *Dulce nadie* (2008), han apuntalado una trayectoria sustentada en una definición purista de la poesía.

Entre los autores seleccionados que publicaron sus primeros poemarios en la década de los ochenta, sobresale la obra de Ángel Campos Pámpano, fallecido en plena madurez creativa como destaca el antólogo, que si primero da cuenta de su amplia labor como impulsor de instancias de difusión cultural en Extremadura (las revistas *Espacio/Espaço Escrito* y *Hablar/Falar de Poesia*, la editorial Del Oeste Ediciones) y su intensa dedicación a la promoción en nuestro país de la literatura portuguesa, luego apunta certeramente las claves de la evolución del poeta sanvicenteño (no en vano Miguel Ángel Lama prologó el libro *La vida de otro modo*, que reunió, en 2008, la poesía de este autor, además de haberle dedicado una continuada atención crítica). La poesía de Campos tiene puntos en común con la de José Antonio Zambrano, cuya incorporación algo tardía al espacio poético se ha visto compensada por una notable prolijidad, que ha incorporado otros registros secundarios (el neopopular es el más destacable) a su cardinal línea del poema como indagación. También en la década de los ochenta comenzó su obra un poeta como Basilio Sánchez, que ha mantenido una constante línea contemplativa, casi horaciana, aunque más discursiva que los poetas

antes mencionados, pero cuya discreción y circunstancias profesionales (es cirujano de profesión) han propiciado que su poesía no sea tan conocida a nivel nacional, aunque últimamente vaya obteniendo, por parte siempre de un público selecto y atento, el reconocimiento merecido. Muy distinto es el caso de Álvaro Valverde, quien, nacido un año después que Sánchez, supo hacerse muy pronto un lugar en el panorama poético nacional, jalonado por numerosos premios y su instalación en el catálogo de la prestigiosa colección “Nuevos Textos Sagrados” de Tusquets. Si estos cuatro poetas dan la tónica dominante en la poesía que comienza a darse a conocer en los años ochenta (razones de espacio nos impiden extendernos sobre todos los autores seleccionados), cabe destacar la inclusión de poetas que llevan una línea notablemente diferente, como la de Felipe Núñez (afortunada y osada inclusión por parte del antólogo de un poeta cuyo silencio actual no debería verse castigado con la exclusión de una de las propuestas lingüísticas más innovadoras del último cuarto de siglo) o la del experimentalismo y la poesía visual de Antonio Gómez.

Entre los poetas seleccionados que se dieron a conocer en los años noventa, destacan Antonio Méndez Rubio y Ada Salas, por lo inconfundible de sus voces y la coherencia de sus trayectorias. En el primero, cuya labor teórica ha oscurecido, a veces, su vocación poética, se conjuga una poética esencialista con una mirada inconformista con la sociedad, aunque la rebeldía que expresan sus ensayos siempre se halle tamizada e implícita en sus versos. Su inclusión, a pesar de su larga ausencia de Extremadura, es otro mérito de esta antología. En el caso de Salas, la fidelidad a lo que se ha llamado la poética del silencio, y que Salas llevó a su versión más minimalista en libros como *La sed* o *Lugar de la derrota*, le granjeó un reconocimiento crítico y un público fiel que seguramente se vieron sorprendidos por los poemas más discursivos de *Esto no es el silencio*, que hacen presagiar una evolución de su poética. Otros dos poetas ampliamente reconocidos en Extremadura y cuya obra última muestra cambios relevantes son Diego Doncel y José María Cumbreño. El primero de ellos se caracterizó desde el principio por la indagación expresiva y en la concepción de la poesía como un instrumento en la búsqueda de la identidad, desde su primer libro, *El único umbral* (1990), galardonado con el Premio Adonais, continuado sólidamente por *Una sombra que pasa* (1996). Su último libro, *En ningún paraíso* (2005), intenta expresar el desconcierto del sujeto poético ante los múltiples estímulos de la sociedad de consumo, en una visión algo pesimista que, no por casualidad, se sitúa a veces en Nueva York, recordando al Salinas de “Nocturno de los avisos” e imbricándose en una tradición ya extensa del tratamiento de la urbe norteamericana en la poesía española. En José María Cumbreño, más que de una evolución puede hablarse de un viraje o “golpe de tuerca”, como dice Miguel Ángel Lama entre su primer libro, *Las ciudades de la llanura* (2000), en la que se atisbaba un mundo mítico y apasionado, continuado aún en *Árbol sin sombra* (2003), y sus siguientes libros, *Estrategias y métodos para la composición de rompecabezas* (2008) y *Diccionario de dudas* (2009), donde se abre paso una poesía de tono escéptico y lúdico, en el límite con el aforismo desengañado y la ocurrencia paradójica.

En definitiva, este primer volumen de la ambiciosa antología publicada por la Editora Regional ofrece un excelente muestrario de la producción poética extremeña en las últimas tres décadas, poniendo al alcance del docente una magnífica herramienta de trabajo digna de imbricarse en los currículos de secundaria. Y ello en un momento en que, tras unas décadas notables dentro de una corriente poética especialmente fructífera, se atisban, como puede comprobarse en los últimos libros poéticos, un momento de crisis de certezas y nuevas búsquedas expresivas.

Índice.

I.- Artículos	7
<i>En defensa de la Historia como materia educativa</i> Joaquín Prats. Universitat de Barcelona	8
<i>El Proceso de Bolonia y las nuevas competencias</i> Marisa Montero Curiel. Universidad de Extremadura	19
<i>La situación de la Educación en Iberoamérica</i> Marcelo Bernal. Universidad Católica de Córdoba	38
<i>Aprender Historia en ambientes virtuales</i> Manuel Moreno Castañeda. Universidad de Guadalajara (Méjico)	58
<i>Aprendizaje de la Historia y Simulación Educativa</i> Jesús Valverde Berrocoso. Universidad de Extremadura	83
<i>Investigación en Enseñanza Secundaria: los “jóvenes investigadores”</i> Manuel Roso Díaz. IES “Roso de Luna”, Logrosán	100
<i>Salir del aula: el papel de la ciudad en la educación</i> M ^a Teresa Pérez Bourzac y Daniel González Romero. Universidad de Guadalajara (Méjico) ...	121
<i>El uso didáctico de los sistemas de información geográfica en el Espacio Europeo de Educación Superior</i> Ana Nieto Masot. Universidad de Extremadura	136
<i>El valor del paisaje cultural como estrategia didáctica</i> Ana M ^a Hernández Carretero. Universidad de Extremadura	162
<i>La fotografía como recurso para la didáctica de la Historia</i> Antonio Pantoja Chaves. Universidad de Extremadura	179
II.- Reseñas bibliográficas	
<i>25 años de poesía en Extremadura</i> Mario Martín Gijón. Universidad de Extremadura	196
Índice	201

SOMOS UNO



Objetivos didácticos

1. Conocer diferentes países y culturas.
2. Aceptar las distintas realidades sociales y culturales que nos rodean.
3. Valorar las diferentes formas de vida.

Primera parte:

La mascota de cada uno contará su viaje a distintos países del mundo, y nos hablará de: comida, tradiciones, juguetes, ropas...

Chipi, la mascota, comienza contándonos todos los países que ha visitado, mientras nosotros lo vamos localizando en el mapa:

Contenidos

¿A quién va dirigido?

Etapa: Educación Infantil

Ciclo: 2º

Curso: 5 años

1. Principales grupos sociales. Utilización de estrategias de actuación autónoma y adaptada a ellos: discriminación de comportamientos y actitudes adecuadas o inadecuadas, uso contextualizado de las normas elementales de convivencia.
2. Observación guiada de diversos elementos del entorno para conocerlo y establecer relaciones de diverso tipo.
3. Hábitats relacionados con el país y las costumbres.
4. Observación de las modificaciones que se producen en los elementos del paisaje y en la vida de las personas en función del contexto territorial, social y cultural.

Marruecos

Es un país que está muy cerquita de nosotros y hace mucho calor porque hay un enorme desierto en el que solo hay arena. La gente lo cruza montados en camellos, que son unos animales que soportan muy bien las altas temperaturas. Algunas costumbres que pude fue la de tomarte a cualquier hora del día que comen en mesas muy bajas...

Kenia

Desde Marruecos bajé hacia Kenia. El clima seguía estupendo y el paisaje era estupendo, vi animales como: cebras, leones, jirafas... Tienen una música muy alegre, que se llama benga y todo el mundo la baila. También tuve la oportunidad de probar el plato nacional de allí, que se llama nyama choma, ¿a que no sabéis qué es? Es carne de cabra a la parrilla y, me encantó...

China

Cuando llegué a China me quedé realmente asombrado porque había una larga muralla de muchísimos kilómetros y tardé mucho tiempo en recorrerla entera. Tenía tanta hambre que fui en busca de comida, me resultó muy difícil entender la carta porque allí tienen su propia escritura, la letra china, que es muy diferente a la nuestra; a mí me parecen dibujitos. Había tanta variedad donde elegir, que no sabía que comer. Me quedé con la boca abierta cuando después de pedir mi plato, me trajeron un par de palitos con los que tenía que coger la comida...

Perú

Antes de nada me acerqué a ver la cordillera de los Andes que divide a Perú en tres zonas increíbles: la costa, la sierra y la selva. Ya que estaba por allí visité Machu Picchu que es una construcción maravillosa. Se me ponen las plumas de puntas al recordar aquellos lugares. La gente de es más bajita y morena que nosotros y utiliza ponchos y gorros. Mientras estuve allí conocí a un animal muy especial de Perú llamado llama...

Rusia

Cuando llegué tuve que abrigarme bastante porque allí hacía mucho frío. Hay algunos edificios que son preciosos por su forma y colorido. Allí son muy altos y tienen el pelo rubio y la piel muy blanquita. De recuerdo me llevé las muñecas típicas, llamadas matrioskas, que son varias muñecas de diferente tamaño y unas salen del interior de otras.



Segunda parte:

Los alumnos realizarán un mural donde estará representado un niño de los distintos países tratados anteriormente. El mural simbolizará la unión entre todos, sin ningún tipo de prejuicio o discriminación. Pondremos debajo de cada niño su lugar de nacimiento y país y el título del mural se decidirá entre todos. A continuación se hablará de cada niño y que es lo que hemos aprendido de su cultura.