

19

Enseñanza de la Historia



INSTITUTO
RIVA-AGÜERO



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ

Enseñanza de la Historia N°19

-
ISSN: 0254-8194
-

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú
N° 2013-14219

Edición: Alejandro Santistevan Gutti
Corrección de estilo: María Claudia Huerta Vera
Diseño de carátula: Kaori Asato
Diagramación e impresión: Tarea Asociación Gráfica Educativa
Pasaje María Auxiliadora 156 Breña

Publicación del Instituto Riva-Agüero No. 334
-

Pontificia Universidad Católica del Perú
Instituto Riva-Agüero
Jirón Camaná 459 Lima 1
Teléfono: 626-6600
Fax: 6266618
Página web: <http://ira.pucp.edu.pe>
Correo electrónico: ira@pucp.edu.pe
-

Grupo Historia para Maestros
<http://blog.pucp.edu.pe/blog/historiamaestros>
-

Coordinadora: Augusta Valle Taimán
Miembros: Daniel Chero, Alejandro Santistevan, Miguel Sotelo,
Priscila Perales, Fabio Cabrera, Armando Vega, Diego Mamani,
Ana Paula Muto.

PRESENTACIÓN

ÍNDICE

1

PRESENTACIÓN

Armando Guevara

3

UN RETRATO DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA HOY

Joan Pagès Blanch

17

PROPUESTA METODOLÓGICA PARA UNA ENSEÑANZA INTER- DISCIPLINARIA DE LA LITERA- TURA Y LA HISTORIA

Jimena Pizarro

María Lourdes Morimoto

Michel Montauban

23

UNA CARTOGRAFÍA PARA MAESTROS: UBÍCATE Y COMUNICA

Miriam Nagata Shimabuku

35

LUCHEMOS CONTRA LA VIOLENCIA DE GÉNERO DESDE EL AULA ESCOLAR

Juan Miguel Espinoza Portocarrero

39

RESEÑAS

Diego Mamani Apolinario

Alberto Lavanda Álvarez

PRESENTACIÓN

La publicación de un nuevo número de Cuadernos de Enseñanza de la Historia es una excelente noticia para los docentes que se dedican a esta especialidad. Publicar una revista dirigida a los profesores de educación secundaria, que construye un puente entre la universidad y la escuela, es un proyecto que el Instituto Riva-Agüero (IRA) desarrolla con agrado y responsabilidad. Así, entre 1969 y 1998 el Instituto publicó 16 números en los que colaboraron notables historiadores de nuestra universidad; esos números están digitalizados y los interesados pueden consultarlos en la página web del IRA (<http://ira.pucp.edu.pe/biblioteca/publicaciones/cuadernos-de-enseñanza-de-la-historia/>). Desde el año 2013, con el apoyo del IRA, una nueva generación de historiadores formaron el Grupo de Investigación Historia para Maestros (HPM) y retomaron la publicación Cuadernos de Enseñanza de la Historia como parte de un proyecto mayor de responsabilidad social que se concentra en la metodología y contenido de los temas históricos que se imparten en las escuelas.

El HPM se originó en la especialidad de Historia de la Pontificia Universidad Católica del Perú con el objetivo de trascender las aulas universitarias y contribuir a mejorar la enseñanza escolar de la historia. Los Cuadernos representan una herramienta útil en este proceso porque ofrecen a los profesores información y pautas didácticas para sus clases. Además, al editarlos, los profesores y alumnos de la especialidad preparan textos alejados de la hiperespecialización historiográfica, lo cual los lleva a ejercitarse en el arte de la didáctica.

Si los números anteriores fueron dedicados a temas puntuales, como el centenario de la Gran Guerra de 1914 o el fallo de la Corte de la Haya, esta edición ofrece artículos que se nutren de la experiencia docente y la investigación pedagógica.

Los trabajos de Miriam Nagata, profesora de Geografía de la PUCP, sobre la cartografía y su enseñanza en el aula, así como el trabajo de Jimena Pizarro, Rumi Morimoto y Michel Montauban sobre una propuesta interdisciplinaria de enseñanza de literatura e historia, son producto de una combinación fructífera de su valiosa experiencia como docentes con sus investigaciones académicas. También se incluye la colaboración de una de las voces más autorizadas en el campo de la didáctica de la Historia, el Dr.

Joan Pagés de la Universidad Autónoma de Barcelona, quien ofrece un panorama ilustrativo sobre la materia. El número, por cierto, incluye un valioso aporte del profesor Juan Miguel Espinoza sobre la violencia contra la mujer y cómo abordarla en el aula a raíz del movimiento #NiUnaMenos. Una novedad importante es la sección de reseñas de libros a cargo de alumnos de la especialidad de Historia que son miembros del HPM.

Finalizo esta presentación agradeciendo especialmente a la profesora Augusta Valle por su valioso trabajo como coordinadora del grupo HPM, así como a Erika Goya y a todo el equipo del IRA dedicado a esta publicación. También es grato para el Instituto anunciar que la siguiente edición de Cuadernos de Enseñanza de la Historia será publicada en versión digital para que más maestros tengan acceso a ellos y sirvan para mejorar la enseñanza de la historia en el Perú, un objetivo compartido por el HPM y el IRA.

Armando Guevara

UN RETRATO DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA HOY

Joan Pagès Blanch

GREDECS-Universidad Autónoma de Barcelona

““Los chicos no saben historia”. Frases como esta se escuchan a diario en la escuela, en la calle, y mucho más en los medios de comunicación, incluso en aquellos menos interesados en la educación. Esto da cuenta de un tema instalado en la Sociedad, objeto de crítica y debates, serios o no, pero por cierto muy frecuentes. En el ámbito educativo, es irrefutable que los conocimientos de historia argentina de los adolescentes de 18 años que contemplaron todo el ciclo de la escolaridad formal son muy precarios. El desconocimiento es mayor cuando se trata de los periodos más recientes” (p. 11)

DOBAÑO, P. et al. 2000. *Enseñar historia argentina contemporánea. Historia oral, cine y prensa escrita*. Buenos Aires. Aique

Como es sabido, las fotografías, los retratos son siempre imágenes subjetivas de la realidad. Son representaciones del fotógrafo que es quien decide enfocar un determinado aspecto, ofrecer una panorámica determinada, resaltar ciertos aspectos del paisaje del fondo o detalles de proximidad, etc. Este es el caso del retrato de Dobaño y otros que preside este trabajo. También el del retrato que presentaré a continuación. Mi fotografía de la enseñanza de la historia será, en consecuencia, subjetiva. Es decir, será un retrato en el que pondré mi ojo y el objetivo de mi cámara en las cosas que considero más relevantes y que las leeré según mi perspectiva didáctica y educativa. Pretendo elaborar un recorrido amplio sobre el paisaje general de la enseñanza de la historia con algunas aproximaciones a la realidad más cercana, más personal, más íntima. Lamentablemente, será corto en términos espacio- temporales ya que se acomodará al espacio asignado a este artículo. A quienes les interese un retrato más exhaustivo y, sin duda, más profundo y más riguroso, de la realidad de la enseñanza de la historia en varios países de Latinoamérica, en Portugal y en España pueden consultar el trabajo coordinado por Sebastián Plá y por quien suscribe (Plá; Pagès, 2014).

No será una sola fotografía, serán cuatro fotografías de cuatro facetas distintas de una misma realidad. Cada fotografía podría corresponder, utilizando un concepto bien histórico, aunque también ciclista, a una etapa. La primera –las finalidades y los propósitos de la enseñanza de la historia– será la meta, el lugar de salida y de llegada. La segunda –la formación del pensamiento histórico– será una etapa relativamente plácida pero con muchos baches. La tercera estará dedicada a los contenidos y a los protagonistas y en ella pretendo visibilizar que no es posible recorrer una etapa de alta montaña con bicicletas que sólo pueden ir por el llano. Finalmente, la cuarta y última etapa será una contrarreloj y en ella veremos qué métodos de enseñanza y de aprendizaje priman en las aulas y cuál es el trato que reciben las fuentes históricas en la enseñanza. La primera etapa es el presente, punto de llegada del pasado y de salida del futuro. La segunda etapa corresponde a la historia reciente, a la que explica dónde estamos y porque estamos donde estamos. La tercera arranca en los antecedentes de la escuela pública, a mediados del XIX, sus repercusiones llegan a la actualidad. Más larga en el tiempo es la última etapa pues recorre todo el pasado y nos muestra aquello que deberíamos mostrar en nuestras aulas, las evidencias de lo que fue nuestro pasado.

La intención de este retrato es mostrar fundamentalmente una cartografía de la situación de la enseñanza de la historia para que cada ciclista, cada profesor o profesora, estudie sus posibilidades y diseñe con autonomía y profesionalidad cómo quiere que sea el recorrido, la ruta, de su carrera docente.

Primera etapa: Los propósitos de la enseñanza de la historia

“¿Por qué enseñamos historia? Porque creemos que es útil. ¿Útil para quién?, ¿Útil para qué? Rara vez lo preguntamos de forma explícita cuando estas preguntas exigen respuestas claras, pues el programa debería estar en función del objetivo que se asigna a la enseñanza de la historia lo que, al parecer, no es el caso. ¿Útil para quién, pues? Para los estudiantes, no hace falta decirlo. Pero ¿quiénes son hoy los estudiantes, en qué sociedad viven y para qué futuro les hemos de preparar? No deberíamos reflexionar sobre la enseñanza de la historia sin tener ideas al respecto. Por otra parte, siempre ha sido así ¹» (p. 79)

Pomian, Ktysztof. 2013. Partir du présent. *Le Débat* 2013/3 (nº 175), p. 79-92

1 Todos los textos han sido traducidos por J. Pagès

En el país de la historia, Francia, su enseñanza ocupa en los últimos años un lugar privilegiado en el debate educativo y, también aunque de manera menos explícita, en el político. Probablemente lo que sucede en Francia sucede en muchos otros países del mundo si bien no es tan evidente o se mantiene más oculto (ver los diferentes trabajos publicados en las revistas *Le Débat*, 2013 y *Annales*, 2015). ¿Cuál es hoy la razón de ser de la enseñanza de una historia enfocada exclusivamente desde la perspectiva nacional (y eurocéntrica) creada en el siglo XIX y recreada en el XX?, ¿Qué sentido tiene seguir aprendiendo una historia que no contempla a millones de hombres y, en particular, de mujeres de todo el mundo que son, han sido y serán tan protagonistas, o más, que los héroes de la patria?, ¿Qué razones impiden una historia global que dé respuestas a un mundo global sin olvidarse de lo local?, ¿Por qué este empecinamiento en unos contenidos indigeribles en un mundo donde es fundamental la formación del pensamiento para poder discriminar con argumentos y razones la información que llega a través de los medios de comunicación y de las redes sociales? No pretendo dar respuestas a todas estas preguntas pero sí que me parece fundamental iniciar mi retrato teniéndolas como telón de fondo.

El principal problema de la enseñanza de la historia hoy tiene relación con sus propósitos o finalidades: ¿para qué han de aprender historia los niños y las niñas, los y las jóvenes hoy? Sin dudar: para desarrollar el pensamiento y la conciencia histórica, para sentirse en la historia, descubrir su historicidad y asumir su protagonismo en la toma de decisiones de su futuro personal y social. Para que nuestro alumnado, sabiendo de donde viene y porque está donde está, pueda tomar decisiones, con los demás, sobre el futuro que aspira a construir. ¿Son estos los propósitos de la historia escolar prescrita en los currículos? En teoría sí, en la práctica todo indica lo contrario. Los discursos que presiden los currículos suelen incidir en ideas como las expuestas. Sin embargo, los contenidos seleccionados desdichan estas declaraciones de principios. Primero, por su gran cantidad. Segundo, por los ámbitos a los que hacen referencia. Fundamentalmente la historia política y militar con predominio de la historia patria y de un enfoque eurocéntrico en la historia mundial. Ausencia casi total de los nuevos enfoques de la historia social, de la historia cultural, etc. Tercero, por la ausencia de las mujeres, las minorías étnicas, los niños y las niñas, la vejez, las minorías sexuales. Los protagonistas son básicamente hombres que han destacado por sus gestas políticas, militares o religiosas. Cuarto, por su secuencia cronológica lineal que se inicia en los tiempos más alejados del presente y que repite los mismos contenidos en distintas etapas educativas. Y por nula relación pasado-presente-futuro. Quinto, por la confusión entre la historia como pasado y la historia como interpretación del pasado. La historia escolar no sólo no es el pasado como se pretende dar a entender al alumnado sino que, además, es un producto fabricado para cumplir unos objetivos que

no solo no guardan relación con los objetivos de la investigación histórica sino que, a veces, los contradicen.

¿Qué interés pueden tener los alumnos y las alumnas del siglo XXI en aprender una historia que ni habla de su mundo, no les sitúa en él ni les presenta a protagonistas como ellos y ellas y ni tan siquiera da las claves para entender lo que sucede y las causas de lo que sucede? Poco, sin duda. Algunos y algunas verán en los relatos históricos nacionales referentes que les harán sentir orgullosos de saber quiénes son y de su patria. Los sentimientos y las emociones predominarán sobre las razones y los argumentos en una enseñanza un tanto maniquea en la que los buenos somos “nosotros” y los malos son siempre “los otros”. Por otro lado, una historia cuyos hechos y personajes seleccionados deberán ser memorizados pero no analizados, interpretados y valorados por los y las estudiantes cuyo rendimiento académico se medirá en términos cuantitativos –de preguntas acertadas en los exámenes- y no en términos cualitativos de comprensión e interpretación de los protagonistas y de los hechos, procesos o problemas estudiados.

A pesar de ello los y las docentes hemos de tener bien orientada nuestra brújula para saber a qué puerto queremos llevar a nuestro alumnado. Como afirma, Ciampi (2011: 58) “Conviene entender que aprender/enseñar historia significa desarrollar el sentido de historicidad, llevar al alumno a situarse críticamente en el campo de la memoria/historia que coloca en disputa los significados del pasado/presente/futuro y discutir una experiencia y las referencias históricas de los alumnos en diálogo con las experiencias y referencias de los sujetos históricos del pasado”.

Concluyo esta primera etapa con las reflexiones hechas por los franceses Prost y Bergounioux en una Mesa redonda dedicada a las finalidades de la enseñanza de la historia y de la geografía en la escuela primaria realizada en 2004 y de cuya actualidad no tengo ninguna duda.

Para Antoine Prost (2004) la enseñanza de la historia ha de cubrir tres grandes objetivos:

- ha de permitir a los alumnos comprender el mundo social y político en el que viven dándoles un vocabulario y una sintaxis para nombrar las realidades. En su opinión, la historia constituye aún hoy un medio privilegiado para pensar la sociedad, porque “Francia se ha pensado a sí misma desde mediados del siglo XIX a través de la historia” (p. 26).
- ha de facilitar que el alumnado forme su temporalidad a través del análisis de la evolución de las concepciones de la temporalidad a lo largo de la historia y de la comprensión que las realidades actuales resultan de elecciones anteriores y que las elecciones actuales determinaran nuestro futuro colectivo, y
- ha de ayudar al alumnado a distinguir que no todos los enunciados

que se manejan en el mundo social y político son aceptables, que no todos valen. Existen afirmaciones falsas y otras que no lo son y hay que aprender a distinguir unas de otras. (p. 26-27).

Para Bergounioux (2004), por su parte, la enseñanza de la historia ha de partir de los problemas de nuestras sociedades contemporáneas. Dada la “aceleración de la historia” que caracteriza nuestro presente y que nos aleja del pasado –“el pasado teniendo tendencia a alejarse en la memoria de los individuos, se alimenta a la vez de la nostalgia y de las reivindicaciones de la memoria” (p. 29)- es importante garantizar la enseñanza de la continuidad histórica. El segundo objetivo es educar a los alumnos en la complejidad y en la incertidumbre.

Para ello hay que desarrollar su pensamiento y su conciencia histórica

Segunda etapa: pensar históricamente la realidad

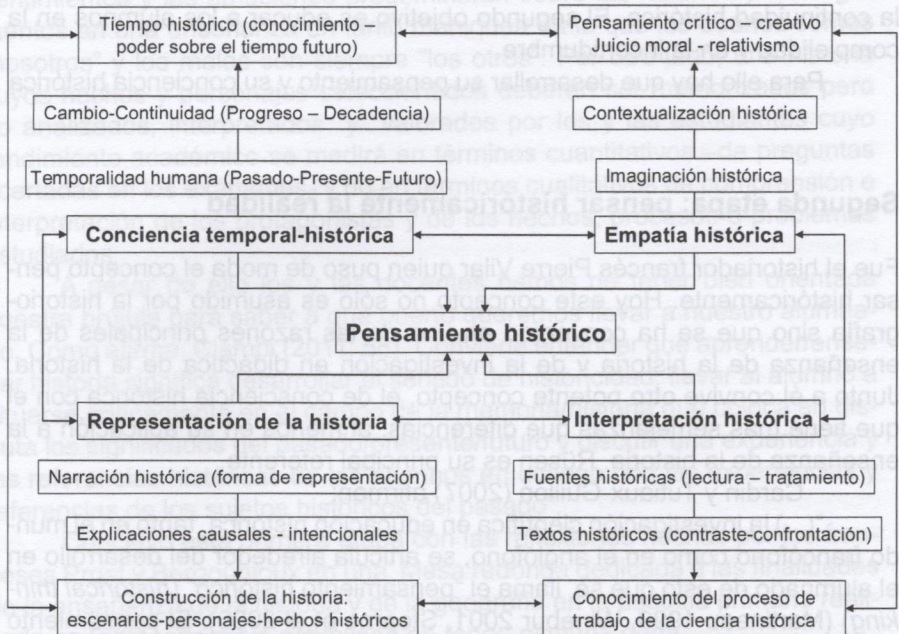
Fue el historiador francés Pierre Vilar quien puso de moda el concepto pensar históricamente. Hoy este concepto no sólo es asumido por la historiografía sino que se ha convertido en una de las razones principales de la enseñanza de la historia y de la investigación en didáctica de la historia. Junto a él convive otro potente concepto, el de conciencia histórica con el que tiene más semejanzas que diferencias, al menos en su aplicación a la enseñanza de la historia. Rüsen es su principal referente.

Cardin y Tutiaux-Guillon (2007) afirman:

“(…) la investigación científica en educación histórica, tanto en el mundo francófono como en el anglófono, se articula alrededor del desarrollo en el alumnado de esto que se llama el “pensamiento histórico” (*historical thinking*) (Martineau 1999, Winebur 2001, Stearns et al 2000). El pensamiento histórico es presentado aquí como una serie de competencias intelectuales, copiadas del trabajo histórico, y por las que el alumno podrá construir, como este último, sus saberes históricos de manera más autónoma y no solamente “consumir” relatos históricos ya contruidos y ofrecidos por el profesor, [aunque] fueran de gran calidad. Una de las dimensiones centrales de este pensamiento histórico es el desarrollo en el alumnado del pensamiento crítico (*critical thinking*). (...) el pensamiento histórico es descrito como un instrumento intelectual de alto nivel pudiendo permitir al futuro adulto encontrarse mejor en la constante decodificación de las noticias y las cuestiones sociales, económicas y políticas del presente y actuar así de manera más lúcida como ciudadano en la sociedad democrática a la que pertenece. Así descrito, el pensamiento histórico debe permitir liberarse de las ideas preconcebidas, las ideas de poca visión de futuro y, de manera más general, de la memoria histórica

El pensamiento histórico se traduce en el desarrollo de capacidades, competencias o habilidades a través de las cuales el alumnado construye conocimientos y transfiere a otras situaciones una determinada manera de ver y pensar el mundo, su pasado y su presente.

Desde GREDICS [Grupo de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona] desarrollamos el siguiente modelo para trabajar en el aula las categorías fundamentales del pensamiento histórico (Santisteban, González-Monfort, Pagès, 2010):



Entendemos que a menudo es complejo conseguir que el alumnado piense la realidad en términos históricos, se ubique en otros tiempos y sea capaz de comprender comportamientos, situaciones o problemas que están muy distantes de su mundo y de su vida. Este es precisamente el reto de la enseñanza de la historia frente a unos modos docentes que siguen creyendo que sólo la memorización garantiza el aprendizaje. No se trata de memorizar hechos sin comprenderlos ni tan siquiera de saber ubicarlos en el tiempo cronológico. Se trata de dotar al alumnado de un pensamiento temporal, de un pensamiento causal e intencional, de habilidades y capacidades intelectuales como describir, narrar, comparar, categorizar, formularse preguntas e intentar hallar respuestas, formular un problema, generalizar, deducir, interpretar, valorar, etc... (Véase, por ejemplo, Mével y Tutiaux-Guillon, 2013) que podrá transferir a muchas situaciones del pasado

de del presente. Se trata de convertir a nuestros escolares en ciudadanos y ciudadanas libres que piensen y sean capaces de tomar decisiones autónomas sobre su futuro personal y social.

Desarrollar ahora y aquí cada uno de los elementos de nuestra propuesta sería muy largo. Menos largo, sin embargo, que el aprendizaje de la historia. Un aprendizaje que, en mi opinión, ha de ser concebido como un proceso de media y larga duración a través del cual el alumnado irá construyendo conocimientos, aprendiendo conceptos y habilidades y descubriendo cómo se ha construido el mundo y su mundo, qué elementos del pasado nos lo explican y cómo ha de posicionarse ante ellos para poder ser protagonista de su futuro.

Para circular por este proceso es conveniente tener en cuenta la obra de Seixas y su equipo sobre el desarrollo del pensamiento histórico del alumnado. En un trabajo del año 2000 advertía irónicamente que uno de los riesgos de la historia en la escuela era que los niños y las niñas podían entenderla. Para comprender el pasado, la historia escolar debería “poner a los alumnos en situación de elaborar activamente conocimientos históricos y criticar las interpretaciones que les llegan”. Los alumnos deberían “disponer de herramientas para evaluar la fuerza y las debilidades interpretativas de las interpretaciones del pasado” (Seixas, 2012: 132). La propuesta de desarrollo del pensamiento histórico de Seixas incluye los siguientes aspectos: a) establecer el significado histórico, b) utilizar evidencias procedentes de fuentes históricas, c) identificar cambios y continuidades, d) analizar causas y consecuencias, e) construir una perspectiva histórica, y f) comprender la dimensión ética de las interpretaciones históricas (Seixas, 2016).

Por supuesto, el desarrollo de estas competencias será mayor o menor en función de los contenidos, de los problemas, elegidos, de sus protagonistas y de su organización en los distintos cursos y etapas de la enseñanza.

Tercera etapa: los contenidos y los y las protagonistas

Saura Rabuiti en la Editorial del número de 5 de *Il Bolletino de Clio* (2016), el Boletín de la Asociación Italiana del Profesorado de Historia, afirma que la historia que se enseña hoy en las escuelas italianas, masivas y multiétnicas, no es la de los años 800, pero sigue siendo una historia alejada de los problemas del presente. Afirma:

“Es una historia general distante de la historiografía contemporánea que, durante el siglo XX, ha renovado idiomas, temas, objetos y enfoques, bajo la influencia de los cambios de la historia universal y de una serie de “revoluciones internas” de la disciplina (*nouvelle histoire*, la historia del género, la historia del mundo...). Es una historia general que está configurado,

en su conjunto, como una sucesión de eventos. Es una historia que, por su estructura, los estudiantes la encuentran difícil de entender y aprender; les parece inútil y sin sentido; que no les ayuda a comprender el mundo en el que hay que actuar; no les gusta. Por lo tanto, es una organización del conocimiento que puede ser considerada entre los factores responsables de los fracasos, repetidamente denunciados, de la enseñanza de la historia” (Rabuiti, 2016: 2).

La historia escolar fue concebida, junto con la geografía, como uno de los baluartes de la socialización nacional cuando se creó el sistema público de educación y se decidió que estas disciplinas debían tener como tarea fundamental educar en valores patrióticos. Ha llovido mucho desde entonces. Las sociedades han sufrido grandes cambios y transformaciones. La escuela ha dejado de tener el monopolio del saber y los estados han dispuesto de instrumentos variados y heterogéneos para adoctrinar a sus jóvenes ciudadanos. Pero la enseñanza de la historia escolar sigue aferrada al nacionalismo y al eurocentrismo. Sus protagonistas siguen siendo una minoría de la sociedad integrada fundamentalmente por varones que ejercían de gobernantes, militares o clérigos. ¡Y poco más!

La reflexión en este campo afecta fundamentalmente a los criterios de selección de los contenidos históricos y de quienes los protagonizan y a su secuencia en cursos y en etapas. Los hechos elegidos siguen siendo fundamentalmente de naturaleza política y siguen estando protagonizados por varones. Los períodos y las etapas, en particular las más recientes, siguen estando divididas en función de la política. Las mujeres, los niños y las niñas, las minorías étnicas, religiosas, sexuales, etc... siguen ausentes de los programas de estudio. Se eligen unos temas que se van repitiendo en etapas educativas consecutivas a partir de un criterio de temporalidad lineal que no se ha demostrado que sea el más eficaz: empezar por los tiempos más alejados para llegar a los más cercanos². El etapismo propio de la historia europea preside la secuencia de la historia escolar en muchos países del mundo y margina las historias propias (es el caso de América donde la historia empieza, al igual que en Europa, con los griegos y los romanos).

Es difícil saber la razón por la que siguen predominado unos contenidos, unos protagonistas y unas secuencias que se ajustan muy poco tanto a la investigación historiográfica (las mujeres, los niños y las niñas, las minorías, etc... tienen ya investigación suficiente como para saber qué podríamos enseñar de los y las “otras” protagonistas) como a las necesidades y a los problemas sociales, políticos y económicos de nuestra sociedad (violencia de género, explotación infantil, hambre y pobreza en las minorías étnicas, conflictos armados, injusticias crecimiento de la xenofobia y de la

2 Justo lo contrario que se hace en geografía que se propone empezar por los espacios más cercanos –la familia, el barrio, la localidad,...- para terminar con los más alejados –el mundo.

intolerancia, etc...). Parece que la pervivencia de contenidos obsoletos y la invisibilidad de muchos y muchas protagonistas preocupa relativamente poco a los políticos, a los historiadores e incluso a los y a las docentes. A pesar de ello existen alternativas, y propuestas, que se ajustan más y mejor a los problemas del presente y que evidencian que el saber histórico es un saber socialmente útil.

Por ejemplo, Borne (2013) analiza las razones por las que la historia nacional francesa había sido criticada y propone medidas alternativas. Para este autor, la historia nacional francesa ha sido criticada, en primer lugar, por ser una historia basada en los mitos nacionales, en los relatos legendarios. En segundo lugar, por ocultar los períodos negros de la historia francesa como la esclavitud, la opresión del proletariado o de las mujeres, el dominio colonial, etc. Y, por último, por su orientación teleológica, política. Como alternativa propone cuatro aproximaciones para el debate: los relatos polifónicos de los orígenes, otra cronología fundamentada sobre “momentos de historia” y no sobre la ilusión de la continuidad, un estudio de la evolución de los territorios y de los hombres que los atraviesan y la relación de esta historia de Francia con Europa y con el mundo.

Propone secuenciar el conocimiento de la historia de Francia en cuatro momentos. El primero abarcaría el período en que el territorio aún no era Francia, desde los orígenes hasta el siglo IX o X. El segundo momento, desde estos siglos hasta 1789 o 1793 con la ejecución de Luis XVI. El tercero incluiría el “tiempo de las revoluciones y de las repúblicas”. Y, finalmente el último estaría dedicado a la Francia actual. Esta propuesta “debe evitar este encadenamiento mecánico de causas y de consecuencias que sirve de trama y de método para la construcción de los relatos tradicionales» (p. 45). Además, « cada momento estudiado es la ocasión de situar los elementos descritos y analizados en relación con otras historias y otros territorios» (p. 48) y « De manera general, no se pueden comprender las especificidades de la historia de Francia más que a partir de una aproximación comparativa» (p. 49).

Por otro lado, y en relación con la temporalidad, es conveniente tener presente los cambios producidos en la percepción del tiempo. La enseñanza del tiempo histórico debería ubicarse hoy entre lo que David Christian (2005) denomina la gran historia (*big history*) y las microhistorias, las historias de personas concretas cuyo alcance es la propia vida o algunas de sus etapas. Entre esta gran historia —que empieza en el origen del universo y termina en la actualidad con proyección hacia el futuro— y las microhistorias existe una gran variedad de temporalidades debidas a ritmos evolutivos distintos, a cambios y a continuidades que afectan todas y cada una de las parcelas de la realidad y a los grupos humanos y a sus culturas y civilizaciones. Y además debería contemplar cómo se están formando otras temporalidades a raíz de la masiva utilización de las TIC que han roto con una concepción

de la cronología muy vinculada a las agujas del reloj y a las rutinas de una cotidianidad marcado por hitos que cada vez son tan cuestionados como lo es la propia enseñanza de la historia.

Cuarta etapa: los métodos de enseñanza y aprendizaje y el uso de las fuentes

“Los estudios sobre el aprendizaje histórico de los estudiantes, cuando se realizan en el contexto natural de las aulas escolares, son muy dependientes de la manera de enseñar que se lleva a cabo en las clases”. WILSON, S. M. (2001): *Research on History Teaching*. In RICHARDSON, V. (ed.): *Handbook of Research on Teaching. Fourth Edition*. American educational Research Association. Washington, D.C., p. 527-544

Como es sabido, la mayor parte de prácticas escolares de historia en el mundo se caracterizan por una metodología basada fundamentalmente en

- Unos métodos transmisivos, centrados en el profesorado,
- La actitud pasiva del alumnado,
- El predominio de actividades de memorización y no de construcción y comprensión,
- La nula presencia del presente y del futuro como objetivo de formación, y
- El uso abusivo del libro de texto.

No creo que haga falta profundizar más en ello. Existen muchas evidencias al respecto y también investigaciones. Esto no impide, sin embargo, que el alumnado pueda aprender algo de historia y, si no aprende, pueda juzgar y valorar hechos del pasado desde sus lentes de ver el mundo actual. Existen también ejemplos del papel de las emociones y de los sentimientos en la valoración de hechos del pasado sobre los cuales el alumnado apenas sabe nada (ver, por ejemplo, Pagès, Martínez, Cachari, 2014). El papel que juegan las emociones y los sentimientos en el aprendizaje de la historia es un campo que se debe investigar más y considerar ya en nuestras clases de historia.

Una de las mejores maneras de acabar con la situación descrita más arriba es basar el trabajo escolar en la utilización de las fuentes históricas (Valle, 2011) y utilizar las posibilidades educativas de las tecnologías, en especial del vídeo. En un trabajo ya antiguo desarrollamos con Santisteban (Pagès; Santisteban 1994) las enormes posibilidades de la utilización de las fuentes, de todo tipo de fuentes en la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Sin embargo, el dominio del libro de texto, del manual, sigue siendo predominante. Y algo parecido puede llegar a ocurrir con las nuevas tecno-

logías. El video e internet pueden convertirse en poderosos instrumentos para un aprendizaje socio-constructivista o, contrariamente, para un aprendizaje transmisivo. Dependerá, sin duda, del o de la docente.

Existen evidencias e innovaciones didácticas en ambos casos. A título de ejemplo, señalaré algunas de las posibilidades del vídeo en la enseñanza de la historia tanto para obtener y trabajar información como para comunicarla. He utilizado en muchas ocasiones películas para enseñar y conseguir que el alumnado aprendiera historia. Por ejemplo, la película *Los camara-das* (1963) ofrece importante información para analizar las condiciones de vida y de trabajo en los inicios de la Revolución industrial. El ejemplo: una fábrica textil en Milán, un problema y un conflicto laboral con huelga incluida. He seleccionado cortos fragmentos de la película en el que se observan distintas escenas sobre las condiciones de vida y de trabajo de la clase obrera. He proyectado la secuencia sin voz en un par de ocasiones solicitando al alumnado la descripción de lo que se observa en las imágenes (con unas pautas para orientar la observación). Se han puesto en común las distintas observaciones y se han analizado las semejanzas y las diferencias en las interpretaciones de las imágenes observadas y en los argumentos que avalan dichas interpretaciones. Y, finalmente, se han observado de nuevo, las mismas secuencias pero, esta vez, con voz. El trabajo final ha consistido en analizar y valorar las interpretaciones que cada uno ha hecho de las mismas secuencias y relacionarlas con las condiciones de vida y de trabajo que, a partir de este actividad, irán construyendo con la utilización de fuentes diversas (fotografías, textos, novelas, relatos orales, documentales, etc...). Esta manera de utilizar las películas o el vídeo puede utilizarse en muchos temas. Hay afortunadamente muchas películas históricas. No se trata en absoluto de que vean una película entera sino de aprovechar aquellas secuencias que puedan predisponerles a seguir aprendiendo a través de la utilización de otras fuentes y otros recursos.

También se puede utilizar el vídeo para comunicar resultados de aprendizaje. Así, por ejemplo, hicimos una experiencia con alumnos y alumnas del último curso de la enseñanza secundaria obligatoria española (16 años) en la cual debían elaborar un relato audiovisual en *movie-maker* sobre las causas del exilio español después de la Guerra Civil (1936-1939). El trabajo previo consistió en trabajar fuentes primarias y fuentes historiográficas sobre esta situación a partir de unas pautas y de un modelo previo. Finalmente tuvieron que elaborar un guión, un texto, grabarlo y presentarlo al conjunto de la clase (la duración de cada trabajo fue de unos 5 minutos y se utilizaron para las grabaciones los celulares). Estas experiencias combinando el uso de las fuentes con el uso de las tecnologías al alcance de nuestro alumnado han sido muy valorados por el alumnado porque les ha hecho descubrir el valor del saber histórico, han aprendido a construir relatos históricos e, incluso, han descubierto el uso político y mediático de la historia.

Y todo esto ¿para qué?

No pretendo sacar conclusiones. Como decía más arriba, la primera etapa de mi retrato es el inicio y el final de la ruta. La justificación del valor social del saber histórico para las jóvenes generaciones de ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI es fundamental. Entender la complejidad del siglo XXI y la velocidad con la que se suceden todo tipo de procesos requiere una formación que va más allá de las historias nacionales. Para comprender las características de un siglo tan global como éste hay que remitirse necesariamente a la historia reciente, hay saber qué ocurrió en el siglo XX y como su legado sigue muy presente hoy en lo bueno y en lo malo.

Pero, también, mis reflexiones, mi retrato, pretenden evitar que profesorado y alumnado pierdan el tiempo en las aulas. Afirmaba en las conclusiones de un trabajo dedicado al pensamiento histórico (Pagès, 2009) lo siguiente: “El profesorado de historia ha de empezar a darse cuenta de que si la historia, como indican Levstik y Barton (2001), nos ayuda a pensar quienes somos y de dónde venimos y a dibujar futuros posibles, no podemos ni debemos entretener las mentes de los y las jóvenes con curiosidades sobre el pasado, sino que hemos de procurar que los conocimientos traten sobre aquellos aspectos relevantes del pasado de la humanidad que siguen siendo relevantes en su presente y que, tal vez, lo seguirán siendo en su futuro”. Este es el valor de enseñar y aprender historia: descubrir la relación pasado, presente y futuro para ejercer críticamente y creativamente nuestra historicidad y ser ciudadanos y ciudadanas comprometidos con el tiempo que nos ha tocado vivir. Tal vez en el futuro podrán seguir existiendo retratos en los que se afirme que “los chicos no saben historia” pero, tal vez, también se pueda pensar que no sólo han aprendido historia sino que la entienden y la utilizan.

Bibliografía

Annales. Histoire. Sciences Sociales, vol. 70 (1/2015)

BORNE, D.

2013 Quelle histoire de France enseigner ? *Le Débat* 2013/3 (nº 175), p. 35-50

CIAMPI, H.

2011 Ensinar história no século XXI: dilemas e propostas, 51-71. In Maria Aparecida Leopoldino Tursi Toledo (org.) 2011. *Ensino de História. Ensaios sobre questões teóricas e práticas*. Maringá: Eduem

- CARDIN, J.-F./TUTIAUX-GUILLON, N. 2007. Les fondements des programmes d'histoire par compétence au Québec et en France : regards croisés . *Les cahiers Théodile n° 8. Université Charles-de-Gaulle-Lille 3*, 35-64
- CHRISTIAN, David
2005 *Mapas del tiempo. Introducción a la "Gran Historia"*. Barcelona. Crítica
- DOBAÑO, P. et al.
2000 *Enseñar historia argentina contemporánea. Historia oral, cine y prensa escrita*. Buenos Aires. Aique
Le Débat. Difficile enseignement de l'histoire. 2013/3 (n° 175). Gallimard
- MÉVEL, Y.; TUTIAUX-GUILLON, N.
2013 *Didactique et enseignement de l'histoire-géographie au collège et au lycée*. Pris, EPU
- PAGÈS, J.
2009 El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia n° 7*, octubre 2009, 69-91
- PAGÈS, J./SANTISTEBAN, A.
1994 Elements per a un ensenyament renovat de les Ciències Socials. Procediments amb fonts primàries i aprenentatge de la història, a *l'Jornades de Didàctica de les Ciències Naturals i Socials al Baix Llobregat*. Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, pp. 109-165.
- PAGÈS, J./MARTÍNEZ, N./CACHARI, M.M.
2014 El tiempo histórico. Construcción y referentes en la memoria del alumnado. MARTÍNEZ, N. (dir.). *La Historia de España en los recuerdos escolares*. Valencia. Nau llibres, 229-265
- PLÁ, S. ; PAGÈS, J.
2014 *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*. México DF. Universidad Pedagógica Nacional/Bonilla Artigas Editores
- POMIAN, K.
2013 Partir du présent. *Le Débat* 2013/3 (n° 175), p. 79-92

PROST, A. ; BERGOUNIOUX, A.

2004 L'enseignement de l'histoire et de la géographie pour tous : quelles finalités, quels enjeux ? Table ronde. In HAGNERELLE, M. (dir.) (2004). *Apprendre l'histoire et la géographie à l'École*. Actes du colloque organisé à Paris les 12, 13 et 14 décembre 2002. « Les Actes de la Desco ». Programme national de pilotage. Direction de l'Enseignement scolaire. CRDP Académie de Versailles

RABUITI, S.

2016 Editoriale, *Il Bollettino de Clío* n° 5, nuova serie, aprile.
<http://www.clio92.it/public/documenti/pubblicazioni/bollettino/BollettinoNS5aprile2016.pdf> (Consulta: 1 de agosto de 2016)

SANTISTEBAN, S.; GONZÁLEZ, N.; PAGÈS, J.

2010 Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. AVILA, R. M^a; RIVERO, M^a P.; DOMINGUEZ, P. L. (coords.). *Metodología de investigación en didáctica de las ciencias sociales*. Zaragoza, Institución Fernando el Católico, p. 115-128

SEIXAS, P.

2012 Attention, les enfants pourraient entendre! Ou l'histoire post.moderne a-t-elle sa place à l'école ? *Le Cartable de Clío* n° 12, 126-140. Edición inglesa, 2000.

SEIXAS, P. (dir.)

2016 *The Historical Thinking project. Promoting critical historical literacy form the 21 century*. <http://historicalthinking.ca/historical-thinking-concepts>. Consulta: 1 de agosto de 2016

VALLE TAIMAN, A.

2011 El uso de las fuentes escritas en la enseñanza de la Historia. Análisis de textos escolares para tercero y cuarto de secundaria. *Educación*, vol. XX, n° 38. 81-106

WILSON, S. M.

2001 Research on History Teaching. In RICHARDSON, V. (ed.): *Handbook of Research on Teaching. Fourth Edition*. American educational Research Association. Washington, D.C., p. 527-544

PROPUESTA METODOLÓGICA PARA UNA ENSEÑANZA INTERDISCIPLINARIA DE LA LITERATURA Y LA HISTORIA¹

Jimena Pizarro
Rumi Morimoto
Michel Montauban

El propósito del presente artículo es dar a conocer una propuesta metodológica de enseñanza interdisciplinaria de la Historia y la Literatura que sea de utilidad para aquellos profesores interesados en incorporar a su dictado estrategias alternativas, eficaces y atractivas para los alumnos.

¿Por qué un enfoque interdisciplinario?

Esta propuesta metodológica ha sido concebida considerando la importancia de la interdisciplinariedad en el proceso formativo de los estudiantes. Por un lado, desde el punto de vista de la psicología del aprendizaje, las distintas teorías convergen en la idea de que los seres humanos, y particularmente los niños y jóvenes, perciben el mundo de forma global, puesto que su estructura mental es de por sí integradora. Asimismo, la enseñanza interdisciplinaria contribuye con el desarrollo de mecanismos cognitivos útiles para un aprendizaje integrador, al posibilitar mayores puntos de anclaje en la mente de los estudiantes; es decir, relaciones puntuales entre lo que ya saben y lo que van a aprender. En consecuencia, como señalan Castañer y Trigo: "...cuanto más globalizado sea el aprendizaje, mayor será su significatividad, más estable será su retención —debido al número de relaciones vinculantes con esquemas de conocimiento disponibles— y mayor será la transferencia y funcionalidad" (2004: 24).

Por otro lado, teniendo en cuenta el mundo globalizado y sus exigencias, pretendemos formar jóvenes capaces de responder a retos y solucionar problemas a partir de una educación que les brinde una visión amplia de la

¹ El presente artículo ha sido elaborado a partir de la tesis "Propuesta metodológica para una enseñanza interdisciplinaria entre la Literatura y la Historia" (Pontificia Universidad Católica del Perú).

realidad y su compleja problemática. Por ello, el enfoque interdisciplinario de la enseñanza refuerza la tendencia de abordar problemas desde múltiples perspectivas.

¿Por qué entre Historia y Literatura?

Es innegable la estrecha relación entre la Historia y la Literatura como disciplinas o ámbitos de estudio, no solo por pertenecer ambas al terreno de las Humanidades, sino porque las dos comparten diversos aspectos como el ser expresión de una sociedad y una época, presentarse en forma textual a través del código lingüístico y definir su función con un criterio pragmático y relativo, según el contexto sociocultural. Sobre estos estrechos vínculos, queremos destacar una idea subrayada por Sueiro y Valdés: que la Historia, como ciencia social, se interesa por las estructuras y procesos de la sociedad, sobre el devenir de los hechos que dan lugar a procesos de continuidad y ruptura en el desarrollo de la humanidad, lo cual se expresa a través de la cultura y el arte; por su lado, la Literatura da a conocer el camino recorrido por los hombres del pasado y del presente. Su relación con la Historia se basa justamente en que ella refleja los objetivos o ideales en el proceso del desarrollo socio-histórico.

Se justifica así un enfoque interdisciplinario de la Literatura y la Historia porque ambas se interrelacionan y contribuyen a la comprensión de una sociedad y momento histórico específico, lo que permite entender y aprehender mejor el pasado. Además, el historiador y el literato ejercen un trabajo interpretativo, por lo cual tanto el texto histórico como el literario son versiones válidas y complementarias que confieren sentido al accionar humano (Fumero).

Finalmente, quisiéramos rescatar las siguientes preguntas de Patricia Fumero: “¿Cuánto de la sociedad refleja la Literatura? ¿Cuánta influencia de la cultura encontramos en la producción artística? ¿Cómo moldea la Literatura la percepción de la Historia?” Las respuestas nos llevan a la pertinencia de un enfoque interdisciplinario: el texto literario (corpus literario) puede y debe ser estudiado como producto de una sociedad y época específicas, a la vez que funciona como determinante de la mentalidad y la cosmovisión de una cultura y momento histórico: hay, pues, una mutua interdependencia.

Propuesta metodológica interdisciplinaria

Esta propuesta se inserta en las actuales corrientes de la enseñanza y de la formulación de currículos centrados en capacidades o en la selección de

contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Estas capacidades (generales o específicas) cubren diversos aspectos formativos, aunque el mayor énfasis recae sobre lo estrictamente procedimental. Este enfoque responde a la visión más actual de la investigación psicopedagógica, ejemplo de ello es la perspectiva de Trepát, quien asegura que el conocimiento declarativo (es decir, el conceptual) es relativamente estático y de carácter efímero, y su olvido se debe a la poca significatividad para el alumno o a que cae en desuso; por ello, la educación le ha conferido cada vez mayor importancia al saber procedimental, cuya adaptabilidad a través del cambio en el tiempo permite a los estudiantes, una vez adquiridas las habilidades, buscar y producir nuevos conocimientos por sí mismos (2000: 21-25).

En esta misma línea, el MINEDU plantea que "...los contenidos deben servir de medios para aprender a desarrollar y manejar nuestras capacidades. Es obvio que los contenidos se tienen que seguir aprendiendo, pero no como fines en sí, puesto que, (...) es prioritario desarrollar las capacidades cognitivas y metacognitivas que nos permitan aprender y seguir aprendiendo..." (2004: 50-51).

Concordamos con la visión antes mencionada, ya que en el mundo globalizado actual la información y el conocimiento cambian tan vertiginosamente, que la formación de jóvenes deberá sobre todo, como afirma Trepát, "...dotarlos de herramientas mentales duraderas..." (2000: 24). Sin embargo, consideramos, desde nuestra formación humanística, que los conocimientos conceptuales son también de gran importancia en la formación de seres humanos cultos, capaces de establecer relaciones y analizar la realidad desde una perspectiva más abarcadora.

Dentro de este marco, presentamos a continuación las capacidades generales y específicas de nuestra propuesta metodológica interdisciplinaria, las cuales orientan el diseño de estrategias didácticas² encaminadas a desarrollarlas.

Capacidades generales

Entendemos como capacidades generales las aptitudes o macrohabilidades que adquirirá el estudiante en los niveles conceptual, procedimental y actitudinal como resultado final del ejercicio y desarrollo de capacidades

2 De acuerdo con la definición del MINEDU, una estrategia didáctica es "...una secuencia estructurada de procesos y procedimientos, diseñados y administrados por el docente, para garantizar el aprendizaje de una capacidad, un conocimiento o una actitud por parte del estudiante" (2007: 60).

específicas interdisciplinarias entre la Literatura y la Historia. Al aplicar esta propuesta, pretendemos lograr que el estudiante desarrolle las siguientes capacidades generales:

- 1) transferir conceptos y/o metodología de trabajo de una disciplina a otra
- 2) comprender aspectos relevantes acerca del ser humano, la sociedad y su evolución, y la dinámica social
- 3) juzgar críticamente con una mentalidad abierta, flexible y libre de prejuicios

Capacidades específicas

En cuanto a las capacidades específicas -comprendidas como habilidades concretas de carácter cognitivo, procedimental, comunicacional y valorativo- que integran contenidos de Literatura e Historia, nuestro propósito es que el estudiante desarrolle las siguientes:

- a) establecer relaciones de causalidad y conexiones entre una época histórica y el desarrollo de una corriente literaria específica
- b) comprender la influencia de una época histórica concreta en el estilo y obra de un determinado autor
- c) identificar información sobre una época histórica a partir de la lectura de una obra literaria
- d) evaluar obras literarias como fuentes útiles para la comprensión del pasado y el conocimiento histórico
- e) analizar obras consideradas de ruptura o de transición y relacionarlas con los procesos de cambio histórico en que fueron producidas
- f) aplicar pautas del método de análisis de Comentario de texto literario a fuentes históricas y evaluarlas de manera crítica dilucidando la intencionalidad del autor gracias al análisis del lenguaje
- g) formular textos argumentativos (respuestas extendidas) para comunicar resultados de análisis e interpretación históricos y literarios
- h) comprender y valorar conductas, costumbres e ideas de personajes literarios en su contexto histórico-cultural
- i) sensibilizarse ante una realidad histórica a partir de la lectura de obras literarias, y acercarse a la Historia en forma más emotiva, vivencial y comprometida
- j) disfrutar de una aproximación al pasado histórico más amena y empática a través de la lectura de obras literarias

Estrategias didácticas

De acuerdo con la orientación y afinidad de las capacidades mencionadas, proponemos cuatro grupos de estrategias didácticas para:

- **reconocer relaciones entre época histórica y corriente y obra literaria:** como señala Rosenblatt, los diversos procesos de la historia social se podrían estudiar con más dramatismo a través de la historia de la Literatura; o el estudio de la Literatura -esta última en tanto institución social- podría servir para iniciar a los estudiantes en la comprensión de ciertos procedimientos sociales que reflejan cambios históricos. Asimismo, el estudio de la historia literaria puede arrojar luz sobre el proceso de cambio. (2000: 271-274)
- **reforzar el estudio de la Historia a través de la Literatura:** a partir del trabajo con un texto literario se apuntalan aspectos conceptuales (reconocimiento y construcción de conocimiento histórico a partir de una obra literaria) y actitudinales (valoración menos prejuiciosa y más contextualizada, acercamiento más emotivo al estudio de una etapa histórica como experiencia del estudiante).
- **la aplicación del análisis literario al texto o documento histórico:** utilizando el método del Comentario de texto literario a un texto o documento histórico (fuente primaria o secundaria) se obtiene una perspectiva novedosa y enriquecedora en comparación con la evaluación y análisis realizados únicamente desde el punto de vista histórico.
- **el desarrollo de respuestas extendidas:** estas son ensayos argumentativos, de estructura tripartita, elaborados a partir de una pregunta compleja que demanda el conocimiento en profundidad de un tema y la adopción de una postura. Este conocimiento procedimental puede ser consolidado al ser trabajado desde ambas disciplinas.

Esta propuesta es el resultado de una experiencia docente compartida entre profesoras de ambas materias y un trabajo de investigación que aportó sustento teórico y nos proporcionó la certidumbre de las ventajas de un enfoque interdisciplinario. La tesis que sirvió de base para este artículo plantea veinte técnicas concretas para ser aplicadas en el aula y desarrollar las capacidades descritas líneas arriba.

El presente artículo ha sido desarrollado a partir del Taller de Cartografía a docentes de educación primaria y secundaria en el marco del programa "Historia para maestros" en 2014. Mi agradecimiento a los organizadores del programa, a los alumnos de la especialidad de Geografía y Medio Ambiente que colaboraron con el taller y, en especial, a los profesores y profesoras que con tanto entusiasmo participaron.

Bibliografía

- CASTAÑER BALCELLS** y Eugenia TRIGO AZA.
 2004 *Globalidad e interdisciplina curricular en la enseñanza primaria. Propuestas teórico-prácticas*. 3ª edición. Barcelona: INDE Publicaciones.
- FUMERO**, Patricia.
 s/a *Historia y Literatura: Una larga y compleja relación*. Universidad de Costa Rica. Consulta: 20.09.08
 <<http://collaborations.denison.edu/istmo/n06/proyectos/historia2.html>>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ**.
 2004 *Diseño Curricular Básico de Educación Secundaria*. Lima: Dirección Nacional de Educación Secundaria y Superior Tecnológica.
- MONTAUBAN**, Michele, María Lourdes MORIMOTO y Jimena PIZARRO
 2010 *Propuesta metodológica para una enseñanza interdisciplinaria entre la Literatura y la Historia*. Tesis de Licenciatura en Educación. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Educación.
- ROSENBLATT**, Louise M.
 2002 *La literatura como exploración*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica
- SUEIRO RODRÍGUEZ**, Victoria María y Lázaro VALDÉS DELGADO
 s/a *Historia y Literatura: un binomio interdisciplinar en "Salutación fraterna al taller mecánico" de Regino Pedroso*. Consulta: 25.10.08
 <<http://www.monografias.com/trabajos21/regino-pedroso/regino-pedroso.shtml>>
- TREPAT**, Cristófol.
 2000 *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*. 3ª edición. Barcelona: Editorial Grao

UNA CARTOGRAFÍA PARA MAESTROS: UBÍCATE Y COMUNICA¹

Miriam Nagata Shimabuku

Centro de Investigación en Geografía Aplicada CIGA-PUCP

“La humanidad ha inventado tres grandes formas de comunicación: el idioma, la música y los mapas. Pero la más antigua de las tres es la cartografía”.

The Times, 14 de octubre de 1992.

Cuando, durante las clases introductorias de Cartografía, a los estudiantes de Estudios Generales, en la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), se les ha preguntado sobre lo primero que viene a sus mentes al escuchar la palabra “mapa”, sus respuestas han sido variadas: mapas de países o continentes, mapas de sitios en internet, mapas del genoma humano y hasta mapas astrológicos. Luego de compartirlo en clase, encuentran que en todos los casos estaban ubicando algo, para después seguir mencionando algunos otros “mapas” que han visto e inclusive utilizado desde muy pequeños, como los croquis que aparecían en sus tarjetitas de invitación a celebraciones de cumpleaños que recibían cuando eran niños, sus lugares imaginarios en los que encontrarían tesoros escondidos, algún plano de calles con el que han buscado una dirección, o los mapas del Perú y del mundo que les han presentado sus maestros en clase. Reflexionando ante sus propias respuestas, los estudiantes concluyen que el término “mapa” es más familiar de lo que pensaban. Esto lleva a preguntarse: ¿cómo potenciar su uso desde la enseñanza escolar? Maestros y maestras de educación primaria y secundaria hacen uso de los mapas en el dictado de sus asignaturas con menor o mayor frecuencia; sin embargo, su mejor empleo puede complementar y optimizar su enseñanza no solamente en los cursos asociados con historia y geografía. Los diversos contenidos curriculares pueden beneficiarse apoyándose en los mapas, algunos ya elaborados o crear otros de acuerdo a sus intereses. Además, es bueno considerar cómo lo coti-

1 El presente artículo ha sido desarrollado a partir del Taller de Cartografía a docentes de educación primaria y secundaria en el marco del programa “Historia para maestros” en 2014. Mi agradecimiento a los organizadores del programa, a los alumnos de la especialidad de Geografía y Medio Ambiente que colaboraron con el taller y, en especial, a los profesores y profesoras que con tanto entusiasmo participaron.

diano también puede mapearse (los trayectos diarios de cada persona, las noticias descritas en los diarios, radio o televisión, los lugares por los que transitan diariamente y requieren mayor vigilancia policial).

1. Refrescando conceptos. Cartografía: la más artísticas de las ciencias y la más científicas de las artes (Paul Theroux)

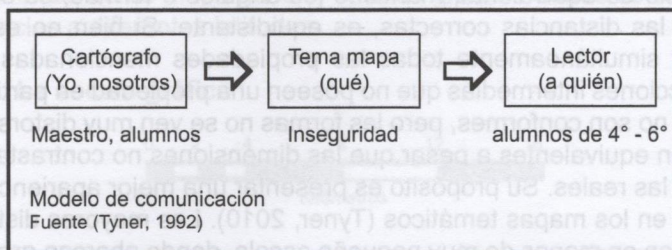
La cartografía es una disciplina dinámica cuyo objeto son los mapas. Como señala la Asociación Cartográfica Internacional (1995), engloba al conjunto de estudios y operaciones científicas, artísticas y técnicas dirigidas al proceso de elaboración de mapas a partir de observaciones y mediciones directas y al uso de documentación existente tanto cuantitativa como cualitativa. Incluye también la lectura y explotación de la información cartográfica, así como su difusión.

El mapa

J. H. Andrews (1998) ha recopilado 321 definiciones de la palabra “mapa”. En la mayoría de ellas, contiene una o más de las ideas del concepto de Joly (1988): “Un mapa es una representación gráfica, geométrica plana, simplificada y convencional, de toda o parte de la superficie terrestre, con una relación de similitud proporcionada, llamada escala”. Un mapa, a diferencia de una fotografía que captura todos los elementos visibles por la película empleada en la toma, plasma los aspectos más importantes que cada autor ha seleccionado y priorizado según el mensaje que desea transmitir a los lectores, por ello para que el mapa sea eficaz, este debe conocer a quiénes (según edad, nivel de formación y otras características) va dirigida su obra para definir el lenguaje cartográfico más adecuado, porque un mapa es un modelo de comunicación (Tyner, 2010). Un mapa muy detallado de suelos podrá ser apropiado para edafólogos, pero no para agricultores, a quienes les interesa saber principalmente si los suelos son adecuados o no para determinado cultivo. Así, un mapa muy sencillo puede ser excelente para determinados usuarios, pero insuficiente para otros.

Existen diferentes tipos de mapas, lo que ha dado lugar a clasificarlos de acuerdo a ciertos criterios (Robinson, 1992), como función (general y temático), escala (grande a pequeña), temporal (pasado, actual, entre otros) y tema (catastrales, geológicos, estadísticos).

Cuadro 1. Modelo de comunicación de un mapa



Los elementos del mapa

Un mapa contiene elementos como título, leyenda, sistema de proyección, sistema de coordenadas, orientación (norte), escala (numérica y gráfica), nombre del autor, mención de las fuentes, año de elaboración, croquis de ubicación, entre otros. La leyenda, por su parte, contiene la simbología que guiará la lectura y comprensión del mapa.

Las proyecciones cartográficas

A excepción de la representación de la tierra mediante los globos terráqueos que conservan proporcional y simultáneamente área, forma, tamaño y distancia verdadera (USGS, 2000), no es posible desarrollar representaciones exactas. Estos globos presentan una serie de inconvenientes en su reproducción para tener una información detallada y actualizada (dimensiones, altos costos, almacenaje, actualización). El representar una parte o toda la esfera terrestre que es curva y tridimensional a una superficie bidimensional exige el uso de las proyecciones cartográficas. Una proyección es un sistema ordenado que traslada la superficie de la tierra, la red de meridianos y paralelos, sobre la superficie plana. Toda proyección implicará algún tipo de distorsión (forma, proporción, distancia o dirección). Una de las clasificaciones de proyecciones está basada en la superficie de construcción (plana o azimutal, cilíndrica y cónica); de otro lado, se tiene en cuenta también el punto visual (central, estereográfico u ortográfico) y la orientación que presentan (directa, transversa y oblicua). De estas clasificaciones y sus combinaciones, se ha determinado cientos de proyecciones, cada una de ellas con propósitos específicos, por lo que se considera conveniente emplearlas según el caso.

Se considera que cuando una proyección conserva la escala en toda la superficie es equivalente, mantiene los ángulos o formas, es conforme, y cuando las distancias correctas, es equidistante. Si bien no es posible conservar simultáneamente todas las propiedades mencionadas, existen las proyecciones intermedias que no poseen una propiedad en particular; es decir, que no son conformes, pero las formas no se ven muy distorsionadas, que no son equivalentes a pesar que las dimensiones no contrastan demasiado con las reales. Su propósito es presentar una mejor apariencia, especialmente en los mapas temáticos (Tyner, 2010). Las mayores distorsiones se producen en mapas de muy pequeña escala, donde abarcan grandes superficies y en los que la escala es exacta solo para algunos puntos y líneas notables (ecuador, polos, por ejemplo). El afiche de la USGS (2000) citado en la bibliografía contiene esquemas comparativos sobre las características y aplicaciones de las proyecciones más empleadas.

La relación entre la representación y la realidad: la escala y sus tipos

La escala es la relación entre la distancia en el mapa y la distancia en el terreno. En cartografía, siempre se representa la realidad a escala reducida. ¿Por qué se reduce? Las dimensiones de un mapa a escala 1:1 serían por lo menos del mismo tamaño que el área representada (la lectura de J. L. Borges, "El lugar de la ciencia", nos da una idea de lo que sería un mapa a escala 1:1). La escala puede ser numérica o gráfica.

En las escalas numéricas, en forma de fracción, en el numerador se indica el papel y en el denominador las veces que ha sido reducida la realidad en 1/1000: 1000 veces. En el ejemplo siguiente, la distancia entre dos ciudades es de 150 km; en el mapa, esa distancia mide 3 cm, entonces la escala es de 1: 5 000 000.

$$\text{Escala} = \frac{\text{distancia en el mapa}}{\text{distancia en el terreno}}$$

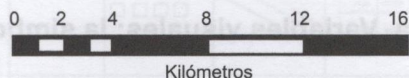
$$\text{Escala} = \frac{3 \text{ cm}}{150 \text{ km}} = \frac{1 \cancel{\text{ cm}}}{5\,000\,000 \cancel{\text{ cm}}} = \frac{1}{5\,000\,000}$$

Un denominador más grande significará que la reducción es mayor (1/900 es una escala más pequeña que 1/500). Si se tienen dos mapas y ambos ocupan una hoja de papel de 30 cm x 20 cm, el primero está a una escala 1/5 000 y el segundo a 1/50 000; entonces, el primero abarcará una superficie menor de terreno que el segundo, pero su información es más detallada porque su escala es mayor.

La escala gráfica se representa en el mapa generalmente con una línea recta graduada con las distancias equivalentes en el terreno dado en

metros, kilómetros o millas. También encontramos (para mapas de escalas muy pequeñas, como mapamundis) escalas gráficas donde se observa las equivalencias a diferentes latitudes.

Figura 1. La escala gráfica



A partir de la escala numérica, se puede representar la gráfica: basta trazar una barra y espaciarla según lo conveniente colocando las unidades. Asimismo, a partir de la escala gráfica, se puede obtener la numérica midiendo la barra en cm y hallando la relación mapa: terreno.

Debe tenerse cuidado al emplear fotocopias y otras reproducciones donde puede ocurrir que la escala numérica no coincida con la gráfica. Para verificar si la escala numérica es correcta, hay que compararla con la escala gráfica. Por ejemplo, al reducir al 50% un mapa a escala 1: 20 000, se observará que el mapa se ha reducido a lo largo y ancho a la mitad. Así, si el mapa originalmente medía 30 cm x 20 cm, luego del proceso medirá 15 cm x 10 cm, por lo que todo el contenido se habrá reducido; se verá que seguirá apareciendo la escala numérica 1: 20 000 y, aunque las letras se hayan reducido, la barra de la escala gráfica se habrá reducido también en proporción al resto del mapa.

Conocer la escala de un mapa permitirá calcular distancias, superficies, perímetros e inclusive densidades. Para las mediciones de líneas rectas, se empleará una regla; en el caso de líneas sinuosas, se podrá emplear el curvómetro o incluso una cuerda o hilo que, luego de pasar sobre el elemento a medir (por ejemplo, un río), se estira y traslada a una cinta métrica. De este modo, se calcula la distancia correspondiente. En el caso de superficies, se puede emplear papel milimetrado o un pantógrafo.

Las coordenadas geográficas: localizar un punto sobre la Tierra

Cualquier elemento que se encuentra en el planeta puede localizarse mediante el sistema de coordenadas geográficas angulares (grados, minutos y segundos) o rectangulares (metro, sistema decimal). En las coordenadas angulares se mide la longitud y la latitud. La longitud es la distancia angular de un punto hacia el meridiano de Greenwich (meridiano principal), alcanzando valores entre 0° a 180° este u oeste, según se encuentre al este u oeste del meridiano principal. La latitud es la distancia angular de un punto hacia el ecuador, alcanzando valores de 0° a 90° norte o sur, según se en-

cuentre al norte o sur del ecuador. Las medidas se dan en grados, minutos y segundos. No existe más de un lugar con la misma longitud y latitud; así, muchos puntos podrán tener la misma latitud, pero diferente longitud y viceversa.

Semiología gráfica. Variables visuales: la simbolización y el lenguaje cartografía

La expresión gráfica puede ser considerada como un lenguaje por el cual los seres humanos (Joly, 1988) registran información, grafican y transmiten aquello que se quiere comunicar a otros. El estudio teórico de la estructura y propiedades de la expresión gráfica es el propósito de la semiología gráfica (Bertin, 2012) de la cual la cartografía no puede ser separada (Joly, 1988).

Los elementos o fenómenos reales que conforman el espacio geográfico van a ser graficados y localizados en los mapas de manera simplificada a través de las formas de implantación gráfica, donde las categorías geométricas son puntos, líneas o polígonos. Se empleará el punto cuando el elemento ocupe una superficie muy reducida y sea localizable con precisión (una vivienda) en el mapa; entre los elementos representados como líneas, se incluye, por ejemplo, la red de drenaje, los caminos, las líneas de costa, etc.; y, como polígonos, se muestra fenómenos que ocupan áreas, como regiones, países y otros. Las características cualitativas o cuantitativas del lugar podrán expresarse mediante las variables visuales o retinianas estudiadas por Bertin (2012): forma, color, orientación, grano o textura, valor y tamaño (ver cuadro 2 y figura 2). Las variables visuales a utilizar en un mapa deben elegirse de acuerdo a los datos que se van a representar. La variable “tamaño” es indicada para los valores absolutos; el valor, para los datos relativos; y el color y la forma, para datos cualitativos.

Cuadro 2. Formas de implantación gráfica y escalas de medición

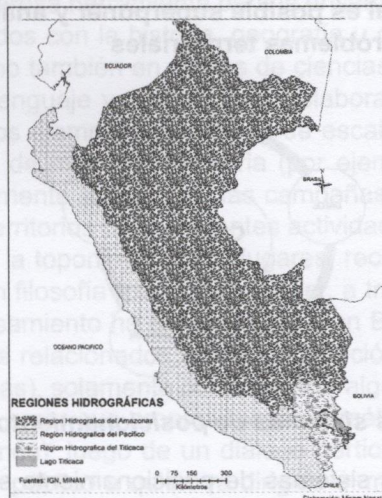
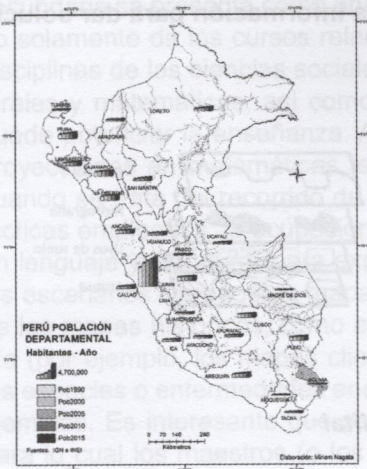
Forma de implantación	Elementos a representar	Medición	Ejemplos	Escala de medición
Punto	Escuela	-----	Escuela pública o privada	Nominal
Línea	Carretera	Longitud de la carretera (m, km)	Carretera por importancia nacional, regional, local	Ordinal
Polígono	Regiones administrativas	Superficie regional (ha, km ²), perímetro (km, m)	Densidad de población por país	Cuantitativo

Fig. 2 Variables Visuales

	Puntual	Lineal	Zonal
Forma			
Color			
Orientación			
Textura			
Valor			
Tamaño			

Fuente: basado en Bertin (2012). Las variables visuales de acuerdo a las formas de implantación gráfica.

Figuras 3 y 4



Nota: aplicación de las variables visuales. A la izquierda, el mapa muestra la población departamental de 1990 a 2005 donde, en barras (variable visual “tamaño”), representa la población total para cada año y, la variable “valor”, los diferentes años. A la derecha, el mapa de las regiones hidrográficas identifica cada región con la variable visual forma (puede emplearse en este caso también un color diferente). Software: Arc GIS.

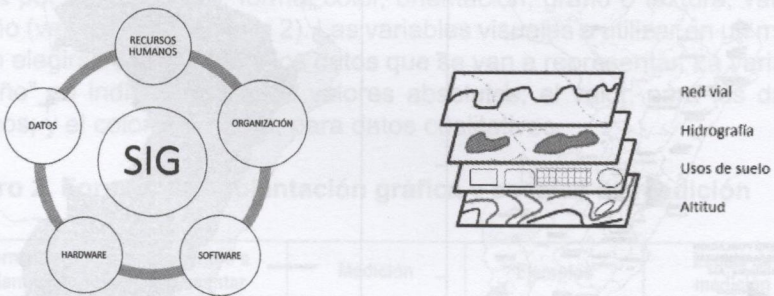
Nuevas tecnologías empleadas en cartografía

La cartografía hace uso de nuevas tecnologías, como los sistemas de información geográfica, la teledetección, los sistemas de posicionamiento satelital y las plataformas Google Earth y Google Maps que proporcionan información espacial, entre otras.

Un sistema de información geográfica (SIG) está compuesto de *hardware*, *software*, datos y recursos humanos, que captura, almacena, edita, organiza, analiza, despliega y grafica datos georreferenciados sobre la tierra (Burrough, 1986; Clarke, 1996), permitiendo solucionar problemas antiguos y recientes a través de nuevas tecnologías y métodos.

A través de un SIG, será posible responder preguntas relacionadas a la localización (¿cómo hallar las rutas más adecuadas para llegar a los centros de evacuación en caso de un sismo?, ¿cuál es el camino más corto entre la estación de bomberos y el lugar incendiado?) y tendencias (¿qué tendencias ha experimentado la expansión urbana de las principales ciudades del país en los últimos diez años?, ¿qué lugares han estado más expuestos a las inundaciones durante las últimas décadas?). También es posible realizar un modelado simulando condiciones futuras: ¿qué sucederá en Machupicchu si la temperatura aumenta 2° en los próximos cinco años?

Figura 5. Componentes de un SIG y función de análisis mediante la cual es posible superponer y analizar la información para dar solución a problemas territoriales



Los sistemas de posicionamiento satelital

Los sistemas de posicionamiento satelital, donde el GPS (sistema de posicionamiento global) desarrollado por el Ministerio de Defensa de los Estados Unidos es el más conocido, son sistemas de navegación en los que, mediante una constelación de satélites, se determina la posición de un objeto sobre la Tierra con una precisión que puede alcanzar centímetros. Otros sistemas son: GLONASS (Rusia), Galileo (Unión Europea) y Beidou (China).

La teledetección: ver más allá de nuestros ojos

La teledetección es el sistema mediante el cual se adquiere información de un objeto, área o fenómeno que se presenta en la Tierra por medio del análisis de la data, la misma que es registrada por un dispositivo (Lillesand, Kiefer & Chipman, 2008) que no está en contacto directo con él. Son sus productos: fotografías aéreas, imágenes radar e imágenes satelitales.

Google Earth es un atlas interactivo que, a partir de un globo virtual, permite a cualquier persona con conexión a internet acceder a un repertorio de imágenes aéreas y satelitales de cualquier lugar del planeta a diferente resolución espacial y temporal. En la reunión de la Asociación de Geógrafos Americanos, en 2006, se dijo que se podía hablar de un antes y un después de Google Earth.

2. Aplicaciones en la enseñanza: algunos ejemplos y sugerencias

Hoy en día, los mapas están muy presentes; dispositivos y herramientas electrónicas facilitan su uso. Los mapas constituyen un medio de comunicación. Son creados para transmitir algún modo de comunicación a un usuario.

El empleo de la documentación cartográfica en la escuela primaria y secundaria se presenta como una poderosa herramienta para la enseñanza no solamente de los cursos relacionados con la historia, geografía u otras disciplinas de las ciencias sociales; sino también en cursos de ciencias naturales y matemáticas, así como en lenguaje y arte su uso y elaboración puede potenciar la enseñanza. Algunos ejemplos son el uso de escalas o proyecciones en matemáticas, el uso de mapas en historia (por ejemplo, cuando se trata del recorrido de la corriente libertadora, las campañas, las tácticas empleadas, la ocupación de territorios para diferentes actividades), en lenguaje y literatura (para explorar la toponimia de los lugares, recorrer los escenarios literarios en mapas), en filosofía (para comprender, a través de los mapas históricos, cómo el pensamiento ha evolucionado), en Biología (por ejemplo, los mapas climáticos relacionados con la distribución de las especies o enfermedades endémicas), solamente por presentar algunos ejemplos. Es interesante que puedan crear sus propios mapas temáticos, para lo cual los maestros (o los alumnos), luego de un diálogo participativo, tomando en cuenta los objetivos y público a quien va dirigido el mapa, elegirán un mapa base sobre el cual, escogiendo las variables y los símbolos para representarlas, desarrollarán su mapa temático, convirtiéndose en una actividad lúdica. Diversas temáticas pueden desarrollarse: mapas de lugares de distracción, tipos de peligro (sismos, tsunami), lugares frecuentados según la edad, lugares que se conocen o desean conocer, luga-

res donde hace falta mayor vigilancia policial, entre otros ejemplos. Si los estudiantes manejan herramientas tecnológicas (internet, teléfonos inteligentes, uso de Google Earth o Google Maps etc.), podrán ser aprovechadas. Existen sitios web, como los portales de los ministerios (educación, ambiente, transportes y comunicaciones), institutos (INEI, IIAP, INGEMMET) públicos, privados, nacionales y extranjeros, que proporcionan información cartográfica y estadística que puede ser empleada en la enseñanza.

3. Un ejemplo: algunos ejercicios a partir de escalas

La siguiente representación ha sido tomada de Google Earth. Puede elegirse la zona donde se encuentra el centro educativo o el distrito donde habita cada estudiante.



Fuente: Google Maps.

Determinar la escala numérica del mapa: medir con una regla la barra de escala gráfica (en este ejemplo: 1.5 cm). Calcular la escala numérica considerando que 1.5 cm en el mapa representa 200 m (o 20 000 cm) en la zona representada en el mapa; entonces 1 cm =

133,33 m o 13 333 cm, de modo que la escala numérica será 1:13 333. A partir de la escala, hallar el área que cubre todo el mapa y la distancia entre A y B.

Bibliografía

ASOCIACIÓN CARTOGRÁFICA INTERNACIONAL

(1995) 17 Asamblea General. Barcelona.

ANDREWS, J. H.

(1998) *Definitions of the word map (1649-1996)*. University of Southern Maine.

BERTIN, J.

(2012) *Semiology of Graphics: Diagrams, Networks, Maps*. Redlands: ESRI Press.

BURROUGH, P. A.

(1986) *Principles of Geographic Information Systems for Land Resources Assessment*. Oxford: Clarendon.

CLARKE, K. C.

(1996) *Getting Started With Geographic Information Systems*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.

JOLY, Fernand

(1988). *La cartografía*. Madrid: Oikos-Tau.

LILLESAND, Thomas M.; KIEFER, Ralph W. & CHIPMAN, Jonathan W.

(2008) *Remote Sensing and Image Interpretation* (sexta edición). Hoboken, N. J.: Wiley & Sons.

ROBINSON, Arthur H.; MORRISON, Joel L.; Muehrcke, Phillip C.; Kimerling, A. Jon & Guptill, Stephen C.

(1984) *Elements of Cartography*. Nueva York: John Wiley & Sons.

TYNER, Judith A.

(2010) *Principles of Map Design*. Nueva York: Guilford.

USGS

(2010) Map Projections (afiche).

LUCHEMOS CONTRA LA VIOLENCIA DE GÉNERO DESDE EL AULA ESCOLAR¹

Juan Miguel Espinoza Portocarrero
Grupo Historia para Maestros
Pontificia Universidad Católica del Perú
jmespinzap@pucp.pe

Escribo esta reflexión en un contexto de profunda indignación en la opinión pública frente a la inacción e insensibilidad del Estado y la sociedad ante el drama de la violencia de género. Dos casos llevados al Poder Judicial recibieron sentencias benévolas para los agresores, lo que evidenció una vez más que las mujeres peruanas aun en pleno siglo XXI no cuentan con las condiciones necesarias para poder forjarse una vida plenamente libre.

El tema ha despertado una reacción ciudadana notable. En Facebook, se constituyó un grupo de interés donde decenas de mujeres han narrado sus experiencias desgarradoras de violencia. Son testimonios valientes que permiten ponerle rostro a un problema que es bastante extendido, cotidiano y destructivo. La denuncia y la solidaridad frente al horror cristalizaron en la organización de una iniciativa colectiva promovida por ciudadanas: la marcha “Ni una menos: tocan a una, tocan a todas” realizada el 13 de agosto de 2016. Una manifestación multitudinaria, potente y diversa que ha logrado aglutinar a miles de mujeres y hombres bajo la bandera de la erradicación de la violencia, y poner el tema en la agenda del Estado y de los medios de comunicación.

Traigo a colación este escenario porque considero que la desigualdad de género y sus manifestaciones sociales son un problema que debe interesar a un/a docente escolar de Ciencias Sociales. El estudio de la sociedad peruana en sus diversas facetas desde la escuela solo adquiere relevancia si es que brinda las herramientas necesarias para que los futuros ciudadanos del país comprendan el mundo en el que viven.

Y es innegable que la violencia contra las mujeres es una realidad que no podemos seguir ignorando. Los testimonios del Facebook “Ni una menos” son una prueba contundente. Pero por si no son suficientemente claros, las

1 Expreso mi gratitud a Leonor Lamas y a Alejandro Santistevan por sus comentarios a las versiones preliminares de este texto. Nota del Editor: El artículo fue escrito el año 2016.

cifras son muy alarmantes. Según el Ministerio de la Mujer, 54 mujeres han sido víctimas de feminicidio en lo que va del año y otras 118 fueron atacadas pero se salvaron de morir. Desde 2011, 498 mujeres encontraron la muerte por esta causa. Cada fallecida antes de tiempo debe dolernos y hacernos tomar consciencia que algo va mal en nuestra sociedad.

¿Qué podemos hacer desde nuestra práctica docente? La clave está en sensibilizar a nuestros/as estudiantes y a nosotros mismos sobre el problema, sus causas y sus consecuencias. La desigualdad de género no es una realidad abstracta y ajena, sino que es parte de las maneras en que nos relacionamos cotidianamente, está arraigada en nuestras creencias y sentidos comunes, y, sobre todo, daña profundamente a las personas, tanto a hombres como a mujeres. Por eso, la erradicación de toda forma de violencia pasa por que activemos procesos de “conversión”, donde vayamos aprendiendo a transformar nuestras creencias y comportamientos que, a veces voluntaria y otras involuntariamente, reproducen prejuicios, y lastiman a otros/as y a nosotros mismos.

Para incursionar en este camino, considero que podemos trabajar en tres aspectos. En primer lugar, incorporar temas que nos inviten a reflexionar sobre las relaciones de género y su importancia en la construcción de nuestra identidad personal y de la sociedad peruana. Por ejemplo, en las clases de Historia, podemos incorporar la pregunta acerca de la vida de las mujeres en distintos procesos históricos. Justamente, estoy terminando de leer *La guerra no tiene rostro de mujer*, bella obra literaria de la escritora bielorrusa Svetlana Alexiévich que nos cuenta los testimonios de mujeres que participaron en el ejército soviético durante la Segunda Guerra Mundial.² Estas “soldadas” narran la parte no heroica de la guerra, revelando la crudeza del campo de batalla, las diversas facetas del sufrimiento y los esfuerzos de supervivencia cotidiana. Sus formas de recordar contrastan con las de los veteranos varones, quienes, más bien, ponen el acento en la retórica patriótica y la épica de la victoria. Escuchar a las mujeres hablar sobre este conflicto nos ofrece otra entrada a un proceso histórico y, de hecho, lo humaniza permitiendo reconocernos en esos acontecimientos. ¡Cuánto más podríamos aprender de incorporar la voz femenina en nuestras clases de historia!

Asimismo, podemos explorar cómo los ideales de ser hombre y ser mujer no son realidades únicamente biológicas, sino que son construcciones culturales que cambian a lo largo del tiempo y en función del espacio en el que nos ubiquemos. En ciertos casos, esos ideales restringen la libertad de las personas, por lo que es legítimo cuestionarlos y transformarlos. Por ejemplo, hace poco publiqué un material para el grupo Historia para Maes-

² Alexiévich, Svetlana (2015). *La guerra no tiene rostro de mujer*. Lima: Debate.

tros sobre cómo ver los cambios en los roles masculinos y femeninos durante la “República Aristocrática”, época en que el avance de la modernidad fue transformando las tradiciones populares.³

El presente, también, es una oportunidad para pensar sobre esto. Desde el curso de formación ciudadana podemos investigar sobre las barreras que todavía en pleno siglo XXI las mujeres enfrentan para integrarse a la vida política, el mundo laboral, la academia, entre otros espacios. Cada vez se produce más investigación que circula en repositorios digitales en forma de tesis, artículos académicos o videos. Pero no debemos ir muy lejos del contexto escolar para recopilar fuentes, pues los estudiantes pueden entrevistar a sus hermanas mayores, madres o abuelas para escuchar de viva voz sus experiencias en sus luces y en sus sombras. Ese ejercicio, aunque manejado con cuidado por si despierta recuerdos dolorosos, puede ser un potente instrumento para hablar de la desigualdad de género y generar consciencia en las familias. Y así podríamos enunciar muchos otros temas y estrategias posibles para incorporar la igualdad de género al currículo escolar y las prácticas de enseñanza. Seamos creativos.

En segundo lugar, a nivel más subjetivo, es fundamental que seamos reflexivos acerca de las formas en que nos relacionamos hombres y mujeres, profesores y profesoras, alumnas y alumnos en la escuela. Vamos al colegio no solo para adquirir conocimientos, sino también para aprender a ser mejores personas y ciudadanos. Por ello, la convivencia cotidiana debe ayudarnos a vivir los valores democráticos, la autovaloración personal, el reconocimiento del otro, la fraternidad, la solidaridad y el ejercicio de la libertad responsable. Como docentes, es nuestra tarea promover los comportamientos que respaldan la construcción de una real igualdad de género y cuestionar todos aquellos que, más bien, reproducen violencia física o simbólica. Debemos ser cuidadosos de que nuestras palabras y acciones no se presten a repetir prejuicios como que “los chicos son más fuertes que las chicas”, “las niñas deben ser recatadas en su comportamiento”, entre tantas otras frases que decimos en el día a día sin ser plenamente conscientes. Pero, también, debemos cuidar que todas las formas de masculinidad y femineidad sean respetadas en la escuela. Nada de “lornas” o “maricones”, ni de “huecas” o “machonas”. Nadie tiene que ser etiquetado, maltratado o insultado por tener una personalidad que no encaja en el patrón más frecuente de comportamiento.

En tercer lugar, debemos exigir al Ministerio de Educación y a las editoriales que inserten estos temas en la política educativa y en los textos escolares. Muchos de los roles de género que terminan por generar violencia

3 Espinoza, Juan Miguel (2016). “Historia de género: las relaciones de género en la República Aristocrática”. En Valle, Augusta y Milagros Valdivia (comps.). *Repensando la enseñanza del Perú del siglo XX*. Lima: Dirección Académica de Responsabilidad Social PUCP, pp. 15-23.

hacia las mujeres son aprendidos no solo en las familias, sino en las aulas. Y esto, si bien en parte es responsabilidad de nosotros como docentes, es parte de una cultura y de un sistema educativo que presta poca atención a la igualdad de género. Las mujeres deben sentirse más representadas en el currículo, en los libros de texto y en el sistema educativo. Desde las escuelas debemos demandar que esto sea así.

Amigos y amigas docentes, los invito a asumir la causa contra la violencia de género como tarea de nuestra misión educativa. De esa manera, estaremos colaborando a construir un país más justo, con hombres y mujeres iguales en el acceso a oportunidades y capaces de construir vidas felices y plenas.

RESEÑAS

Contreras, Carlos. *El aprendizaje de la libertad: historia del Perú en el siglo de su independencia*. Lima: Fondo Editorial, Pontificia Universidad Católica del Perú, 2015, 325 pp., ilustr.

La historia del Perú en el siglo XIX inicia con las guerras de independencia de la monarquía española y termina con un estado en proceso de recuperación económica y moral tras una funesta guerra. En el interludio, la Confederación peruano-boliviana, la bonanza económica debido a la exportación del guano, la pax castillista, la guerra contra España y luego contra Chile, entre otros sucesos, acontecieron y marcaron la vida de una nación que estaba aprendiendo a ser libre, aunque los costos de este aprendizaje eran altos. La importancia que tiene esta centuria para comprender la historia contemporánea se refleja en la amplia cuantía de estudiosos que le han prestado atención. Solo por mencionar algunos nombres, Jorge Basadre, José De la Puente Candamo, Heraclio Bonilla y Carmen McEvoy, resaltan entre el vasto espectro de autores. Sin embargo, si bien mucho se había escrito en los últimos años, la titánica tarea de sintetizar este siglo aún no se había materializado; y esto representa el libro de Carlos Contreras.

El libro destaca entre las recientes publicaciones al ser un esfuerzo por presentar al siglo XIX en su totalidad al abordar los ejes políticos, económicos, sociales y culturales; además, también por condensar las diversas posturas que existen sobre los acontecimientos y problemas de esta época. Pensado con fines educativos y de difusión, y por lo tanto valioso para estudiantes, docentes y público en general, acompañan al texto central de cada capítulo ilustraciones y recuadros de textos. Estos últimos son ora fuentes primarias que profundizan ciertos temas, ora interpretaciones distintas para que el público pueda discernir y obtener conclusiones propias.

Respecto a la postura del libro, la historia del siglo XIX ha estado sujeta a dos interpretaciones sobre todo. En primer lugar, la visión "externalista" o "dependentista" entendía que el desarrollo de la nación estuvo determinado por las presiones y maniobras de otros países: el Perú no era dueño de su propio destino. En segundo lugar, la condena moral a las élites considera que la oligarquía no tuvo el rol ni la capacidad de acción que se necesitaba en el siglo XIX, que no pudieron ser los grupos dirigentes que requería el país. Opuesto a estos postulados, Contreras presenta una imagen distinta del país, en la cual las élites sí buscaron el desarrollo del Perú, pero por distintos motivos sus intentos se truncaron. Esta posición que toma el

autor tiene como fin, cómo señala en la introducción, alejarse de una historia de héroes y antihéroes, de exaltaciones y reproches.

El aprendizaje de la libertad: historia del Perú en el siglo de su independencia está dividido en una introducción, siete capítulos y un octavo capítulo que tiene la finalidad de ser un balance o epílogo. La introducción, aparte de presentar los objetivos del trabajo, explica las principales tendencias historiográficas que tienen más importancia cuando se interpreta el siglo XIX. El primer capítulo, La conmoción de la Independencia, se centra en el paso del Perú de ser un territorio gobernado por la monarquía hispánica a ser un país independiente. En este, se retoman los orígenes del proceso independentista y exploran las discrepancias que generó esta ruptura, tanto antes de 1821 como después. El segundo capítulo, El aprendizaje de la libertad: política y economía en la postindependencia, presenta las primeras décadas de independencia como etapas de aprendizaje de lo que significaba ser un estado independiente. El autogobierno y las exigencias del modelo republicano, aunados al caudillismo, guerras externas, conflictos por la delimitación de fronteras y una crisis financiera, empujaron a la incipiente nación a un desorden que solo más tarde sería menguado por la bonanza económica de la Era del guano, y La revolución del guano y el sueño liberal, tercer capítulo, abarca este último periodo. El aumento en la población internacional llevó a países como Inglaterra a buscar formas de producir más alimentos para saciar la demanda que existía, y, entre otros métodos, hallaron la solución en el excremento de ciertas aves marinas (guano), debido a que este era un excelente fertilizante. Las ingentes ganancias que obtuvo el estado peruano por su comercialización se manifestaron en cambios en la economía, política y sociedad. Entre las variaciones, este periodo, que se refleja en la pax castillista, permite la realización de las promesas de la independencia: la abolición del tributo indígena y la libertad de los esclavos negros. En La pesadilla fiscal y los caminos de hierro, cuarto capítulo, se exponen las consecuencias del mal manejo del dinero obtenido por el guano y los intentos por menguar las secuelas de esta, aunque las dificultades nunca dejaron de existir, y pronto, la guerra del Pacífico acaecía.

El quinto capítulo, De la Guerra de los diez centavos a la paz de los diez millones es, como su título indica, una revisión de la Guerra del Pacífico hasta la firma del Tratado de Ancón en 1883, ratificado un año después. En este, se ponen en relieve los puntos que debilitaron al Perú: la incapacidad de conseguir préstamos extranjeros, los golpes de estado, un ejército desorganizado, entre otros. Las consecuencias políticas y sociales de la paz de Ancón, sexto capítulo, se centra en presentar los cambios que produjo la derrota contra Chile en los campos de la política, la sociedad y cultura: la aparición de nuevos partidos políticos que dominaron la escena política, el asentamiento de la corriente del darwinismo social y los debates de esta

con la autogenia, la construcción de espacios para diversiones públicas, y demás. El séptimo capítulo, Las consecuencias económicas de la paz de Ancón, exhibe los efectos que la guerra tuvo en la economía nacional. Al resquebrajamiento moral y la pérdida de territorios que tenían materias primas de exportación, es decir, el sostén económico del país hasta ese momento, se sobrepuso la búsqueda por reestructurar las bases financieras del país. Los recursos que encontraron para este objetivo no fueron desconocidos, azúcar y plata reemplazaron al salitre y guano, que hacia 1897 ya no tenían presencia en las exportaciones peruanas. Las reformas fiscales, por otro lado, sí fueron innovadoras. Al establecer impuestos al consumo, la economía se tornó más estable y llamativa para los empresarios. El último capítulo, El legado del siglo XIX en la historia de la República es un balance a modo de conclusión que establece los puntos principales del texto. Asimismo, en este cierra con una reflexión hacia las condiciones que se enfrentarían los peruanos al iniciar el siglo XX.

Los logros de esta publicación son evidentes. Además de compendiar la historia del siglo XIX peruano, centuria que presenció una guerra de independencia y dos guerras internacionales, Carlos Contreras prescinde de una narrativa de fechas y datos, lo que hubiera facilitado ampliamente la producción del texto. Al contrario, él presenta procesos, y ello enriquece el contenido. Además, logra conectar los aspectos sociales y culturales, con los políticos y económicos: es decir, esboza la centuria en su totalidad. El énfasis en que dichos temas se encuentren entrelazados permite tener una visión panorámica para comprender cómo áreas que parecen tan distintas como la economía y la cultura son parte de una misma experiencia. Solamente para reseñar un caso, las exportaciones de guano, y con ella la bonanza económica, permitieron que el Perú encontrara una mayor estabilidad a comparación de años pasados. Esta relativa quietud posibilitó el surgimiento de la generación romántica-liberal, cuyos representantes se encargaron de imaginar a la nación: Mariano Paz Soldán a través del Atlas Geográfico del Perú; Ricardo Palma mediante las Tradiciones Peruanas; Francisco Lazo y Luis Montero con la pintura; entre otros.

Acompañado de una prosa ágil y ligera, El aprendizaje de la libertad: historia del Perú en el siglo de su independencia resulta una excepcional experiencia de lectura donde se exponen los puntos más importantes de la centuria en mención. El público que desee acercarse a la misma degustará un escrito bien estructurado e innovador, y aunque Contreras no se explaya en demasía en personajes, como mencionó el autor era su intención, y en acontecimientos, este resulta ser un punto a favor. Se dice que un buen libro, antes de buscar ser la respuesta final a un tema o la “verdad” irrefutable, debe incentivar la curiosidad del lector por aprender más de lo expuesto y, con ello, pensar en nuevas interrogantes. En este caso, son cien años

estudiados y una innumerable cantidad de asuntos tratados de los que aún queda mucho por aprender y conocer: este texto es un excelente libro.

José Alberto Lavanda Álvarez

Walker, Charles. *La rebelión de Tupac Amaru*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 2015, 377 pp.

El panteón de héroes nacionales guarda un lugar honorífico para la figura de Tupac Amaru; sin embargo, esta consideración no ha sido fortuita o tradicional. En efecto, no ha sido hace muchas décadas atrás que este personaje fue puesto en la mira de los académicos, que rescataron su trayectoria, insertándolo como el punto culminante de la serie de rebeliones anticoloniales acontecidas en el siglo XVIII. Desde entonces, se han publicado un sinnúmero de artículos, ponencias y libros sobre su vida y su movimiento, ofreciendo diversas interpretaciones acerca de sus orígenes, su accionar, objetivos e impacto. Por tanto, libro de Charles Walker no constituye una novedad historiográfica y, de hecho, el historiador reconoce la inmensa bibliografía del tema; no obstante, su investigación ofrece un fresco acercamiento a este personaje y su rebelión, ya que no solo se apoya en trabajos de otros investigadores como antecedentes interpretativos, sino que también revisa la documentación (entre la clásica y otras no tomadas muy en cuenta) para ofrecer su propio análisis desde el inicio del movimiento hasta el fin de este. De este modo, saca a colación algunos aspectos de la rebelión que tradicionalmente han sido estudiados superficialmente, como el rol de Micaela Bastidas y del obispo de Cusco, Moscoso y Peralta, y ofrece nuevas interpretaciones que enriquecen enormemente el campo de estudio de este personaje enigmático que es Tupac Amaru.

El libro está dividido en doce capítulos, sin contar la introducción y la conclusión, además de una cronología de la rebelión y unas cuantas ilustraciones repartidas a lo largo de este. Walker coge la línea que ve la rebelión como un alzamiento de dos fases que no acaba con la ejecución de Tupac Amaru y su círculo más cercano, siendo este evento el punto divisorio que marca un cambio en el desplazamiento geográfico de la lucha rebelde y en la modalidad de esta. De este modo, la introducción narra la simbólica y trascendental ejecución del corregidor Arriaga, hecho que marca el inicio de la rebelión, e introduce (valga la redundancia) al lector en el contexto andino colonial de a fines del siglo XVIII, explicando las causas que estimularon el levantamiento, siendo estas la implementación de las reformas borbónicas y su impulso tras la llegada del visitador Areche. Es en el primer capítulo donde se introducen a los principales personajes de la primera fase de la rebelión, ofreciendo una breve biografía, sus relaciones entre ellos y sus trayectorias anteriores a la ejecución de Arriaga. Así, Walker nos presenta a Tupac Amaru como un cacique que era considerado indio y mestizo a la vez por sus contemporáneos además de sus motivos para tomar las armas, que iban desde el perjuicio a su rol de cacique, su red de arriaje y la reivindicación de los explotados indios; a Micaela Bastidas, esposa y segunda al mando; a José Antonio de Areche, visitador enviado desde España; y Moscoso y Peralta, obispo del Cusco.

El segundo capítulo toca el inicio y la organización del movimiento hasta la batalla de Sangarará, repasando los esfuerzos iniciales de Tupac Amaru para reclutar rebeldes y analizando sus objetivos y afán de contener el ímpetu de sus líneas al limitar los ataques contra españoles culpables de opresión. Esta parte del libro también trata el tema y la polémica de los españoles y criollos que, siendo rehenes en la propia casa del líder rebelde en Tungasuca, colaboraron con este como escribanos o estableciendo nexos con otros españoles y criollos, analizando sus motivos detrás de esto. El siguiente capítulo trata sobre el rol de la Iglesia en la rebelión, tocando el dilema que fue para los líderes rebeldes al ser excomulgados, pues no concebían un mundo andino sin la presencia de la Iglesia y se esforzaban en demostrar que eran fieles cristianos, a pesar de las críticas de los ataques y saqueos a iglesias locales. Es en esta parte del libro que se toca la figura de Moscoso y Peralta, el Obispo de Cusco que jugó un rol activo importante en sofocar la rebelión, ya que su propaganda de excomulgación hizo temblar la presentación que Tupac Amaru deseaba proyectar para congraciarse su proyecto con los criollos; además de también exhortar a varios curas y sacerdotes que se quedaran en los pueblos alzados para que realizaran campaña en contra de los rebeldes. No solo estas acciones tomó, sino que también donó dinero y bienes (aparte de realizar colectas) para la defensa de Cusco. Así, Walker contradice las acusaciones que Areche y Mata Linares realizaron en contra del Obispo, que lo señalaban como irresponsable y en parte culpable por no tomar acciones contra Tupac Amaru.

El cuarto capítulo narra sobre el recorrido del líder rebelde hacia el sur andino, buscando la adhesión de más rebeldes antes de marchar a tomar Cusco. Esta decisión ha sido interpretada generalmente como un error táctico, pues daba tiempo a los españoles para organizar una resistencia y recibir tropas enviadas desde Lima. Walker no reincide mucho en esa discusión, sino que se centra en los ánimos y ansiedad que reinaban tanto en la ciudad de Cusco y en la base rebelde en Tungasuca, desprovista por un mes de su líder. Es en este capítulo que reluce la imagen de Micaela Bastidas, segunda al mando y encargada de la logística del movimiento. Basándose en la correspondencia que mantuvo con su marido, Walker rescata el rol activo que ella tuvo en cuanto la organización del campamento y la toma de decisiones.

Los capítulos cinco al siete narran desde el fallido intento del sitio de Cusco, al intento de reorganización de los rebeldes, su captura, juicio y ejecución. Walker realiza una magistral narración de los hechos, posicionando este punto (como ya se mencionó) como el quiebre que marca un giro en la rebelión, pues el nuevo foco se da en el altiplano cerca al lago Titicaca y la violencia incrementa exageradamente. Es así como los capítulos ocho al doce tocan el tema la continuación por Diego Cristóbal, Mariano Tupac Amaru y Andrés Mendiguru, quienes buscaron vincularse con Julian Apaza o Tupac Katari, continuador de los violentos levantamientos en la zona

aimara. Esta fase brilló por su extrema violencia y por el afán aguerrido de los rebeldes, quienes estuvieron muy cerca a dominar completamente esta zona andina, pero que finalmente fracasaron por la llegada de tropas desde Buenos Aires y por la falta de un liderazgo fuerte que controlara las insurrecciones masas. Siendo Katari ejecutado, los tres Amaru se sometieron al perdón y a las negociaciones de un Obispo y Capitán españoles que no veían posible continuar con dicho enfrentamiento. Sin embargo, una línea dura persistió, encabezada por Areche, su sucesor José Galvez y Mata Linares, que temía un resurgimiento del levantamiento posible mientras estos líderes y familiares permanecieran en el Perú. Aprovechando unos levantamientos aislados, se inician un juicio que los vincula como organizadores, ejecutando así a Diego Cristóbal y parte de su círculo, y mandando a prisión en España al resto de familiares y cercanos de este; un terrible éxodo del que solo sobrevivirá Juan Bautista, hermano de Tupac Amaru. Esta erradicación de la familia Amaru parece poner fin al espíritu rebelde, pero no les pareció suficiente a los de esta línea dura, pues pretendieron reformar la cultura andina, buscando hispanizarla y desechar varios elementos vinculados al pasado inca, además de volver tabú el tema de la rebelión.

Walker considera que dichas medidas no fueron exitosas y que la campaña posterior que se realizó contra figuras criollas y eclesiásticas (como la de Moscoso y Peralta), en pos de centralizar un control peninsular, decantaría en la división entre españoles que resurgiría en las venideras luchas de Independencia. Finaliza así su libro con unas reflexiones sobre el legado de Túpac Amaru tanto en décadas posteriores como en tiempos recientes, siendo una figura que ha inspirado tanto a movimientos guerrilleros, como gobiernos y artistas.

Como el mismo autor señala, el libro hace énfasis en la violencia del enfrentamiento por ambos bandos y el peso que la topografía andina jugó en este, tanto como escenario de una táctica de guerrillas por parte de los rebeldes como un espacio de difícil desenvolvimiento para los españoles; además de retratar la dificultad de hallar aprovisionamiento para las tropas, ocasionando gran desánimo y desertión por ambos lados. Estos dos aspectos son una constante a lo largo de todo el libro, rescatando así el lado humano del alzamiento para ambos bandos. Y es que la prosa de Walker es excepcional al ser de fácil lectura y comprensión, logrando presentar de manera cercana las acciones y los personajes involucrados al público, sea académico o general. Definitivamente, esta investigación es un gran aporte a los estudios sobre Tupac Amaru no solo por ofrecer un recuento de la rebelión de forma global y sencilla, sino por los diversos énfasis que hace en personajes clave y otros aspectos que en conjunto dan una óptica novedosa a este pasaje de nuestra historia nacional.

HISTORIA
PARA
MAESTROS

historiamaestros@pucp.edu.pe
<http://blog.pucp.edu.pe/blog/historiamaestros>