

Currículos, cultura escolar y la producción estética del aula de clase¹

Everton Carlos Crema²

Universidade Estadual do Paraná

ORCID: 0000-0002-1931-6019

Artículo de Reflexión derivado de investigación

Recibido: 22- 05- 2020- Aprobado: 19-06- 2020

Resumen:

Presentamos las formas de organización del conocimiento escolar, las metodologías y didácticas de la enseñanza de la historia, teniendo en cuenta la relación entre la producción y reproducción de la cultura escolar y la cultura histórica. El uso de estrategias “estéticas” se encontró en la didáctica de la enseñanza, lo que llamamos “producción estética en el aula”, un sistema metodológico para integrar contenidos disciplinarios, materiales, lenguajes, conocimientos y contextos de la vida práctica. Se fusionan las dimensiones de cultura histórica, modelos científicos y antropológicos, integrando la conciencia histórica con la enseñanza de la historia. La investigación de las metodologías y la didáctica de la enseñanza de la historia han permitido de manera crítica una comprensión formativa del pensamiento histórico escolar.

Palabras clave: Educación histórica, enseñanza aprendizaje, producción estética del conocimiento.

1 Texto traducido del portugués al castellano por Nilson Javier Ibagón Martín, profesor asociado del Departamento de Historia de la Universidad del Valle, Cali-Colombia.

2 Professor Adjunto da UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná – Campus União da Vitória – Paraná, pesquisador LAPEDHU – Laboratório de pesquisa em educação histórica – UFPR, coordenador do LAPHIS – Laboratório de aprendizagem histórica – UNESPAR, Currículo Lattes: ID Lattes – 1166474189014127. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1931-6019>

Currículos, cultura escolar e a produção estética da aula

Resumo:

Apresentamos as formas de organização do conhecimento escolar, as metodologias e didáticas do ensino de história, tendo em vista a relação entre a produção e reprodução da cultura escolar e a cultura histórica. A utilização de estratégias “estéticas” foi encontrada na didática do ensino, o que chamamos de “produção estética em sala de aula”, um sistema metodológico para integrar conteúdos disciplinares, materiais, linguagens, saberes e contextos da vida prática. As dimensões da cultura histórica, os modelos científicos e antropológicos fundem-se, integrando a consciência histórica com o ensino da história. A investigação das metodologias e da didática do ensino de história permitiu de forma crítica uma compreensão formativa do pensamento histórico escolar.

Palavras-chave: Educação histórica, ensino-aprendizagem, produção estética do conhecimento.

Curricula, school culture and the aesthetic production of the classroom

Abstract:

We present the forms of organization of school knowledge, the methodologies and didactics of history teaching, in view of the relationship between the production and reproduction of school culture and historical culture. The use of “aesthetic” strategies was found in the didactics of teaching, what we call “aesthetic production in the classroom”, a methodological system to integrate disciplinary content, materials, languages, knowledge and contexts of practical life. The dimensions of historical culture, scientific and anthropological models merge, integrating historical awareness with the teaching of history. The investigation of the methodologies and didactics of the teaching of history has critically allowed a formative understanding of school historical thought.

Keywords: Historical education, teaching-learning, aesthetic production of knowledge.

Introducción

La presente discusión es parte de mi investigación doctoral, defendida a principios de 2019, bajo la orientación de la Dra. María Auxiliadora Schmidt, en la Universidad Federal de Paraná en el Programa de Posgrado en Educación. En este trabajo buscamos discutir el proceso de construcción curricular relacionando el modelo nacional y estatal paranaense, la cultura escolar, la cultura histórica con el conocimiento social de profesores y estudiantes. En este sentido, utilizamos el análisis de 35 entrevistas realizadas con profesores y profesoras de la red de escuelas públicas de Paraná, dentro de un modelo cualitativo, según Lessard-Hébert, Goyette y Boutin³. Sobre todo, se revisaron biografías profesionales y la producción autoral docente, extremadamente valorada dentro de un pragmatismo didáctico, crítico de una historización y teorización acentuada de la educación y la enseñanza.

Como resultado, la práctica docente desarrolló una metodología propia, poco investigada y entendida epistemológicamente, pero de suma importancia para la creación de una hermenéutica suficientemente estructurada, para tipificar, aclarar métodos, etapas y procesos presentes en el aprendizaje de la enseñanza, llevados a cabo por los docentes en los salones de clase. Como resultado, nuestros profesores y profesoras desarrollan estructuras estéticas del conocimiento escolar de la historia, en línea con los elementos científicos y didácticos de la historia en los contextos escolares y sociales cercanos a los estudiantes, movilizandolos arquetipos comprensivos figurativos retóricos en la cotidianidad escolar, dejar con el fin de desarrollar en términos prácticos, eficientes y efectivos lo que la ciencia de la historia poca importancia y significación otorgó.

3 LESSARD-HÉBERT, Michelle, GOYETTE, Gabriel y BOUTIN, Géraid. *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget, 2005

Currículos

Se buscará analizar y relacionar al observar la perspectiva curricular; la perspectiva histórica de los procesos educativos brasileños considerando al final del siglo XX y principios del siglo XXI dentro de la periodización y perspectiva defendida por Saviani⁴. Para el autor, los criterios de clasificación se derivan de las concepciones filosóficas de la educación, que terminaron concretándose en tendencias pedagógicas, vinculadas a las “políticas nacionales”. Queda clara la fuerte y actual influencia del Estado brasileño en la educación que, respetando sus límites y singularidades en mayor o menor medida, respondió a demandas específicas, cristalizadas en programas o proyectos educativos en sus contextos: “En el caso de la historia de la educación brasileña, la periodización más frecuente adoptada se guiaba por el parámetro político, abordando, en consecuencia, la educación en el período colonial, en el Imperio y en la República”⁵.

A partir de la década de 1980, Brasil, en contra de la educación mundial, vio el surgimiento de una efervescencia y reanudación de debates críticos y nuevas agencias sobre la educación nacional. En gran parte, este nuevo momento reflejó el fin de los gobiernos de la dictadura civil-militar y naturalmente contextualizó y sostuvo el cambio en los paradigmas educativos:

El primer vector está representado por entidades de cuño académico-científico, es decir, enfocadas en la producción, discusión y difusión de diagnósticos, análisis, críticas y formulación de propuestas para la construcción de una escuela pública de calidad. Dentro de este ámbito se encuentran ANDE y CEDES, con sus respectivas revistas, y la Anped, con sus Reuniones Anuales. Estas tres entidades se reunieron para organizar conjuntamente las Conferencias Brasileñas de Educación (CBE), la primera de las cuales tuvo lugar en 1980, seguida de otras cinco en 1992, 1984, 1986, 1988 y 1991⁶.

4 SAVIANI, Dermeval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2013

5 *Ibíd.*, pág. 12.

6 *Ibíd.*, Págs. 404-405.

Asimismo:

El segundo vector está liderado por entidades sindicales de los diferentes estados del país, articuladas a nivel nacional por CNTE y ANDES. Aunque la motivación dominante, en este caso, es de carácter económico-corporativo, el momento fue evolucionado de una manera que incorpora progresivamente preocupaciones económico-políticas e, incluso, específicamente políticas-pedagógicas, que aparece en los temas de los últimos congresos de estas entidades al final del Década de 1980. A modo de ilustración, recuerdo el tema del XXIII Congreso Nacional de Trabajadores de la Educación, promovido por CNTE en Olinda, en enero de 1991: “Los sindicatos de trabajadores de la educación frente a las diferentes concepciones de la escuela”⁷.

Como señaló Saviani⁸, los años ochenta produjeron una consistente investigación académico-científica ampliamente difundida y editada en todo el país, resultado, en parte, de las ausencias de propuestas y proyectos educativos sustanciales que exigían las escuelas y la sociedad. Con el regreso de las elecciones directas de gobernadores y alcaldes, las ideas educativas han avanzado mucho, especialmente en relación con los municipios brasileños, que han comenzado a construir modelos de enseñanza democráticos con importantes implicaciones metodológicas y curriculares. A modo de ejemplo, podemos citar el caso del Gobierno del Estado de Paraná, que en 1982 estructuró a nivel educativo “reglamentos escolares y elecciones para director”⁹.

El cambio en la educación brasileña en general y puntualmente, en relación con la metodología de enseñanza-aprendizaje y la construcción de nuevos currículos, debe ser discutido en sus contextos histórico-políticos, que marcaron sus límites durante los años de excepción y después de la apertura política sus posibilidades. En la perspectiva del debate educativo, la llegada de un gobierno dictatorial podría potencialmente resultar en un poderoso movimiento de convergencia de la escuela brasileña. Sin embargo, la hipótesis no se hizo realidad, al menos no de inmediato, ya

7 *Ibíd.*, págs. 405-406.

8 *Ídem.*

9 *Ibíd.*, pág. 407.

que la LDB – Ley de Directrices y Bases N ° 4.024 de 1961 (20 de diciembre) no fue revocada ni modificada.

Profundizando la tendencia productivista en el campo educativo, se aprobó la Ley 5.692 de 1970 (11 de agosto), que enfatiza una política educativa marcada por una pedagogía tecnicista, que permanece activa en las escuelas hasta finales de los años ochenta, parcialmente superada por las tendencias críticas de la educación fuertemente difundidas en la década de 1990. En cualquier caso, se hace evidente e importante para nosotros comprender los contextos en los cuales la escuela y la educación nacional se encontraban, y desde este “lugar” comprender en términos políticos, ideológicos y educativos las implicaciones explícitas presentadas para la época en el currículo, conocida su relación con la enseñanza. El cambio promovido por las teorías críticas de la educación brasileña, en medio del proceso y la ‘apertura democrática’, condujo a transformaciones después de la década de 1990 en la Ley de Directrices y Bases (LDB) y en el Plan Nacional de Educación (PNE) en 2001¹⁰, lo que da lugar a un profundo proceso de reorientación de la política educativa brasileña.

Al igual que otros modelos de reforma educativa, las críticas y las necesidades de la educación presentaban un programa político claro. En el contexto de la apertura política tpostdictadura, en el país emergen teorías pedagógicas críticas que pueden denominarse teorías de enseñanza, ya que buscan definir el debate educativo a partir de una relación profesor / estudiante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los cambios en los modelos educativos son, al mismo tiempo, cambios curriculares materializados en los contenidos, específicamente por las formas de producción de conocimiento en sus resultados, en la medida en que, al introducir nuevas preguntas a los contenidos, modifican los contextos cognitivos sociales dentro de los contenidos escolares. Reflexiona Sacristán:

10 SENADO FEDERAL. Lei 10.172 de 2001 (9 de janeiro 2001). Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União de 10/01/2001, Brasília, 2001. UNESCO.

El debate acerca de los contenidos, los modos de abordarlos, seleccionarlos, elaborarlos didácticamente, clasificarlos u ordenarlos, de enseñarlos y de evaluarlos es fundamental para dirigir el análisis, la crítica y para elaborar las propuestas que vayan a desarrollarse. Centrarse en los contenidos es situarse en la médula de la educación¹¹.

Todo el debate que surgió en torno a las reformas curriculares catalizó el campo educativo nacional en todas las direcciones e intereses. Si por un lado la apertura política marcaba positivamente una descentralización o resignificación curricular, por otro lado, desconfiguró los modelos y estructuras tradicionales de organización educativa. La posibilidad de construir nuevas propuestas curriculares se chocó con un centralismo administrativo burocrático histórico. La adopción de diversos proyectos curriculares, aunque extremadamente deseable y fructífera, también desreguló el campo curricular. La diversidad de propuestas se topó con una cultura escolar más conservadora que consideraba la educación y la escolarización como un proceso intramural.

Percibir las diferencias fundamentales entre los modelos curriculares “oficiales” y “reales” es dar a la educación un lugar, color, forma, significado y resultado totalmente diferente. Esta diferenciación también ocurre en la elaboración y conducción de propuestas curriculares, en las cuales los currículos reales o sociales en la escuela dan lugar a un camino común amplio y diverso, en articulación con las realidades sociales de sus profesores y estudiantes. Son currículos que, al buscar en la sociedad sus formas culturales, identidades, costumbres y expectativas, dotan a la escuela de representatividad y vida, al tiempo que integran formas de conocimiento científico con los conocimientos sociales, lo que aumenta las capacidades cognitivas, las experiencias y la validez del conocimiento escolar.

En los currículos estrictamente oficiales o prescritos nos parece que la precisión burocrática se convierte en una hermenéutica rígida de las regulaciones y exigencias administrativas, poco cercanas a las realidades sociales de nuestro país, convirtiéndose en formalismo y legalidad. El problema entonces va más allá de la legislación educativa, donde las premisas legales están impregnadas por

11 SACRISTÁN, G. (2015). La Sustantividad educativa de los contenidos: algunas obviedades que, al parecer, no lo son. En: Los contenidos una reflexión necesaria. Madrid: Ediciones Morata, 2015, pág. 12.

el campo político y las demandas gubernamentales, todas conocidas, pero con graves y profundos impactos en el campo educativo. La gestión, la estructura, la formación y el mantenimiento en la escuela sucumben al malabarismo político y sus agendas; el distanciamiento real entre la legislación educativa y la realidad educativa no es una ausencia o un error, es un proyecto. En este sentido, mirar el currículo de una forma críticamente válida se vuelve eficiente y eficaz si podemos contextualizar sus condiciones de producción y sus efectos dentro de la escuela, teniendo en cuenta los límites y exigencias de la legislación escolar. En relación con la legislación brasileña, de forma específica el Art. 6 de la Resolución del Consejo Nacional de Educación (CNE-CEB) de 2/2012 (30 de enero) presenta el atributo legal, donde:

El currículo es conceptualizado como la propuesta de acción educativa constituida por la selección de conocimientos construidos por la sociedad, expresándose a través de prácticas escolares que se desdoblán en torno a conocimientos relevantes y pertinentes, permeados por las relaciones sociales, articulando vivencias y saberes de los estudiantes y contribuyendo al desarrollo de sus identidades y condiciones cognitivas y socio-afectivas¹².

La definición legal o específica del atributo administrativo sobre el currículo se hace necesaria desde dos perspectivas complementarias: una exige la presentación formal, la atribución y la justificación del currículo, definiendo el objeto y las obligaciones de su existencia, parámetros y límites; otra surge de la necesidad de comprensión, por parte de los profesionales de la educación, de su utilidad y amplitud. El currículo debe entenderse como un documento amplio, que va más allá de una visión exclusiva de contenido restringido, en dirección a las formas de su organización también postuladas en la Resolución CNE-CEB 2/2012, (30 de enero) en su Artículo 5, puntualmente en sus incisos: II – trabajo e investigación como principios educativos y pedagógicos, respectivamente; V – inseparabilidad entre la educación y la práctica social, considerando la historicidad de los conocimientos y de los sujetos en el proceso educativo, así como entre la teoría y la práctica en

12 CARNEIRO, Moaci. LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. Petrópolis-RJ: Vozes, 2015, pág. 434.

el proceso de enseñanza-aprendizaje; y VIII – Integración entre la educación y las dimensiones del trabajo, la ciencia, la tecnología y la cultura como base de la propuesta y el desarrollo curricular.

En este sentido, romper con la idea de un “formalismo curricular” permite comprender el currículo en su alcance educativo y sus implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En conjunto, la falta de comprensión del currículo como una propuesta de acción educativa enmascara su seudo comprensión y articulación con graves efectos educativos y pedagógicos. Las exigencias interpretativas del currículo requieren una perspectiva más dinámica e integrada a los procesos de cambio social y tecnológico:

El currículo funciona con un conocimiento siempre provisional que exige, del estudiante, estar en “reciclaje” permanente. En este sentido, las letras y las artes, menos que las manifestaciones congeladas en el tiempo, deben trabajarse a la luz del proceso de agregación de la cultura humana que se exterioriza (es siempre una manifestación), pero nunca se cristaliza (debe ser captada, siempre, como una manifestación dinámica)¹³.

Queda clara la importancia del currículo y de todos sus lugares y procesos en la relación enseñanza-aprendizaje, en la vida cotidiana y en la cultura escolar. Todo conocimiento debe servir al ser humano y, por analogía, todo el proceso educativo moderno también debe hacerlo. Pensar en el currículo en sus diversas dimensiones y relaciones, críticamente, se vuelve imprescindible; sin embargo, si en el proceso de análisis y crítica podemos ver a los profesores y estudiantes como objetos centrales, reales, fundamentales e investigativos, mucho mejor.

¹³ Carneiro, 2015, pág. 453.

Cultura histórica y cultura escolar en la enseñanza escolar de la historia

Buscaremos organizar una reflexión sobre la Cultura Histórica a partir del pensamiento de Jörn Rüsen, y su relación con la cultura escolar y la formación y experiencia docente, en nuestra opinión, poco articulada y sistematizada como un componente importante del pensamiento pedagógico científico. Para Rüsen, la cultura histórica es y surge de la articulación, incluso de la integración, práctica e intencional en todos los contextos sociales e individuales, dado el papel y el atributo de lo histórico, de la subjetividad y la perspectivación de la conciencia humana en el tiempo¹⁴.

La apropiación cultural en su significado resulta de una integración/relación de la percepción, interpretación y finalidad/acción individual, ya que la generación de sentido crítico, incluso si es subjetiva, se determina de manera práctica con la vida humana. La cultura histórica podría ser pensada como una esfera de conciencia individual, distinta de su función psicológica y biológica básica, compleja y derivada de su propia existencia y necesidad de interpretación del tiempo, integrada y actualizada como contenido de la experiencia social y, en ese sentido y en nuestra perspectiva, un método de aproximación pedagógica. Según Rüsen en Schmidt y Martins, “si se puede señalar lo específico de una memoria histórica, entonces es plausible hablar de” cultura histórica “como un término con pretensión de categoría”¹⁵. Así pues, la cultura histórica es, en sí misma, una categoría que disfruta de una especificidad de análisis, dentro de una universalidad de pensamiento. Podemos aceptar, por lo tanto, la premisa de que una parte importante de este universo se desarrollará dentro del entorno escolar o estará estrechamente vinculado a él, y formará o conformará una cultura escolar pensada más de cerca y de forma concreta en el cotidiano escolar, en las prácticas, regulaciones y currículos que producen acciones y reacciones más inmediatas en el cuerpo escolar, sin distanciarnos del pensamiento de la teoría educativa, también presente en contextos escolares y educativos, aunque más fluidos y distantes del salón de clases.

14 SCHMIDT, Maria Auxiliadora y Martins, Estevão. (Orgs.). Jörn Rüsen: contribuições para uma teoria da didática da história. W. A. Editores, 2016.

15 Ibíd., págs. 57-58.

La cultura se refiere, en este caso, a la naturaleza espiritual-mental del hombre, que tiene lugar en la alternancia permanente entre la apropiación interpretativa del mundo y la expresión humana del propio ser (subjetividad). Esta definición de cultura tiene la ventaja de no cubrir todo el espectro de la vida humana, pero diferencia este ámbito de la vida otros y, a partir de esta diferencia, establece relaciones. Entre las otras áreas se pueden mencionar la economía, la sociedad y la política. La cultura es parte de ellas y, al mismo tiempo, ellas son parte de la cultura¹⁶.

Para Rüsen, la apropiación cultural, demandada por la conciencia histórica, se desarrolla a partir de la articulación de cuatro elementos constitutivos e interdependientes, la percepción, la capacidad de interpretación, la orientación y la exigencia de finalidades integradas a la idea de acción en el tiempo. Percepción del tiempo que escapa a sus perspectivas físicas, cósmicas u ontológicas en dirección a una interpretación de un contenido de experiencia significativa capaz de guiar y determinar una acción. Parte de este proceso de significación del tiempo busca en la memoria histórica, en las experiencias pasadas, una actualización de la experiencia comparada y/o una representación referencial de acción suficientemente capaz de atribuir significado al presente y promesa en el futuro¹⁷.

La importancia de esta discusión se basa en la necesidad de buscar modelos de comprensión en la construcción de una cultura histórica, a partir de una conciencia histórica específica, cuando se supera la experiencia vivida. Para Rüsen “La rememoración histórica (o memoria histórica), por lo tanto, debe entenderse de una manera más específica, como una operación mental referente al propio sujeto que recuerda, en forma de actualización o representación de su propio pasado”¹⁸. Entendemos que, en el trabajo escolar, en las diversas clases diarias, en la planificación, correcciones, los docentes movilizan, además del conocimiento científico formal, toda una conciencia histórica y una cultura histórica dentro de la cultura escolar, de la cual resultan dinámicas distintas, a pesar de

¹⁶ *Ibíd.*, pág. 58.

¹⁷ *Ídem.*

¹⁸ *Ibíd.*, pág. 59.

conjugar individualmente en términos de percepción y entendimiento. La conciencia histórica se presenta como un atributo individual completo, incluso si se construye dentro de los límites sociales; la forma de acceso al universo social tiene lugar de forma interpretativa individual, la perspectiva del tiempo es personificada.

Dentro de la cultura histórica entendemos que los mecanismos de percepción son parcialmente compartidos. La amplitud de los significados y los procesos de construcción de la cultura histórica van más allá de los significados individuales. El yo singular se piensa como parte, lo que presenta una distinción significativa entre conciencia histórica y cultura histórica, ya que movilizan niveles distintos de percepción y acción. Los docentes en sus actividades diarias se apropian de la conciencia histórica y de la cultura histórica de una manera específica y restrictiva, pues movilizan, dentro de los universos de la conciencia histórica y la cultura histórica, conocimientos, relaciones, consideraciones y perspectivas cognitivas directamente vinculadas a sus atribuciones como docentes dentro de las etapas e intereses productivos del trabajo escolar en una cultura escolar. La conciencia histórica y la cultura histórica dialogan con los espacios comunes de la percepción, de la cognición dentro de la cultura escolar, pero no lo hacen efectivamente en equivalencia y sincronía, dados los intereses y problemas que se presentan para resolver.

En la cultura escolar, la conciencia histórica y la cultura histórica individual o grupal están relacionadas, integradas y movilizadas por filtros y dinámicas ligadas a la educación, que se pueden aprender cuando conseguimos poner en perspectiva perfilar el momento y el interés de esta movilización. Los profesores al enseñar movilizan sus capitales culturales, sus memorias, sus currículos reales y oficiales. En ese momento, la conciencia histórica y la cultura histórica se sujetan a la cultura escolar, expresando una dirección de intencionalidad objetivada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que parte del 'enseñar' del profesor en todo lo que toca y reflexiona sobre el proceso de comprensión cognitiva del estudiante, que a su vez moviliza su cultura escolar como un proceso de aprendizaje.

Dada la importancia de la cultura histórica en los procesos de interpretación de la realidad articulada con la conciencia histórica y en la cultura histórica, Rüsen propone una 'dimensionalización'

de las funciones interpretativas de la cultura de las sociedades modernas en dimensiones: 'estética', 'política' y 'cognitiva':

- I. la dimensión estética da lugar a la recordación histórica o al valor histórico de las creaciones artísticas, más próximas a los códigos de "signos" mediados por las condiciones de integración de los elementos significantes del lenguaje y la abstracción comprensiva del significado. Dentro de la dimensión estética, la construcción del sentido se aleja de la experiencia, adecuándose a las necesidades de ficcionalidad requeridas en la interpretación de la producción humana. Dentro de la Historia, la estética habilita el entendimiento de todas las formas creativas, lo que en este caso requiere una expansión de la idea del arte en su cualificación. Según Rüsen, es importante designar una comprensión de la calidad estética de las representaciones históricas materializadas en una 'belleza' que pueda establecer un vínculo válido con las funciones orientadoras de la acción en la vida práctica:

Sin embargo, es indiscutible que la construcción estética de sentido por la conciencia histórica representa una actividad de la imaginación en la cual los contenidos experienciales de la memoria están cargados de significados históricos, esto es, se convierten en portadores de un pasaje temporal que, como "historia", hace que la praxis vital sea interpretable¹⁹.

Podemos suponer que nuestros profesores desarrollan una estética interpretativa de la historia dentro de una cultura escolar. Esta 'estética histórica' es apropiada como una estética de la enseñanza de la Historia en una condición que le permite al profesor asimilar las estructuras y contextos históricos válidos, en proximidad a las condiciones cognitivas y criterios de comprensión válidos para los estudiantes en sus grados. Necesitamos comprender que los procesos de aprendizaje cognitivo de los estudiantes requieren una considerable abstracción sobre el conocimiento histórico y, en este sentido, tiene lugar la construcción de una estética histórica del aprendizaje. Sin exagerar, las imágenes, la información y las

¹⁹ Ibíd., pág. 68.

experiencias de los estudiantes crean explicaciones estéticas suficientes para los niveles individuales de comprensión. Por supuesto, algunas de estas imágenes estéticas explicativas pueden crear equívocos puntuales;; sin embargo, el proceso educativo en sí y los criterios de validez histórica de los estudiantes terminan reorientando o incluso reemplazando las imágenes estéticas. En el pensamiento de Rüsen “la fuerza imaginativa de lo estético es histórica en la medida en que trabaja con la experiencia del pasado, pero no es histórica cuando transforma esta experiencia histórica en una creación puramente artificial, es decir, separada de la experiencia”²⁰.

2. Para Jörn Rüsen, la dimensión política en la cultura histórica necesariamente implica que la idea de dominación necesita fundamentalmente de legitimidad y aceptación, incluso si se coloca subjetivamente en la sociedad a través de los aparatos legales normativos, de la economía y de los procesos educacionales formales o no²¹. En este sentido, el papel de la cultura histórica reproduce las disputas y los consensos políticos sociales que buscan en la historia su legitimidad, ya sea construida o no. Una de sus características principales es la construcción de consensos establecidos y suficientemente equivalentes a un orden que exprese y reivindique el sentido histórico y la idea de pertenencia. Los criterios de legitimación de la dimensión política están directamente ligados a la cultura histórica de una sociedad y necesitan establecer relaciones directas de validez y reconocimiento de los individuos, porque cuanto más cerca de los horizontes de expectativa y sentido común, más eficientes se presentan los mecanismos de aceptación y de dominación política.

Una gran parte de este proceso requiere que la memoria histórica movilizada tenga el consentimiento suficiente para llevar a cabo una orientación cultural de la vida práctica, es decir, las movilizaciones de la cultura histórica deben generar equivalentes prácticos en la vida cotidiana; cuanto más grandes y efectivos sean los equivalentes movilizados, más fuerte se presenta el espectro político.

20 *Ibíd.*, pág. 69.

21 *Ídem.*

No es una casualidad que la dominación política se presente utilizando símbolos llenos de resonancias históricas. Esto es evidente en las fiestas nacionales que, generalmente, deben recordar los orígenes de la comunidad política, de tal manera que muestren una obligación normativa, inicialmente establecida como duradera²².

En términos de una cultura escolar, esta discusión toca la educación de una manera directa por intereses políticos gubernamentales, algo claramente reconocido en la sucesión y discontinuidad de proyectos educativos y documentos de enseñanza. La educación como un todo reacciona y asimila en parte el proceso de legitimación de la dimensión política de la cultura histórica;; sin embargo, no podemos aludir que la dimensión política en la cultura escolar se dé exclusivamente con el gobierno y la gobernabilidad. La escuela brasileña experimentó cambios significativos de carácter social reivindicativo, nuevos espacios de acción y resistencia ocuparon la escuela y reconfiguraron la cultura escolar; en parte, por los cambios y orientaciones educativas incluidas en los documentos de enseñanza, que llegaron a valorar el conocimiento social y las demandas de la sociedad, aunque sea por la acción de nuevos personajes en el campo escolar.

En relación con la enseñanza de la Historia, las disputas sobre los contenidos escolares, las metodologías de enseñanza de la Historia, la evaluación, la formación continuada reflejan e insertan dentro de la disciplina de la Historia el campo político de la cultura histórica. Esta nueva perspectiva ya no se produce como una didáctica de la enseñanza restringida, sino como un aprendizaje histórico en equivalencia con los posibles cambios que el conocimiento y la historia en sí mismos permiten apropiarse y transformar; evitando cierto determinismo en dirección a la comprensión de lo autónomo y de resistencia de la escuela a cambios educativos significativos, tenemos:

22 Ibid., pág. 69.

Naturalmente, esto no significa que la conciencia histórica siga ciegamente las directrices de la voluntad de poder que impone el sistema político de dominación en el que opera. Precisamente porque este sistema de dominación necesita su consolidación mental en las memorias de los afectados, tiene que movilizar sus consentimientos, los cuales no pueden ser forzados tan fácilmente. Por esta razón, en cualquier acto legítimo de memoria histórica también hay una pequeña crítica a la dominación, en cierto modo una posibilidad estructural de recalitrancia política, lo que hace que los dominados toleren el desprecio del sistema político²³.

La última dimensión sugerida por Rüsen, la dimensión cognitiva, es entendida como un proceso de construcción del conocimiento que responde a las carencias de orientación en el tiempo presente, a pesar de que moviliza en esa tarea el pasado y la memoria individual o colectiva como uno o más criterios de validez. Para Rüsen las operaciones cognitivas exigen categorías de pensamiento como la percepción, la interpretación y la orientación en su proceso de elaboración, “se trata del principio de coherencia de contenido, que se refiere a la fiabilidad de la experiencia histórica y el alcance de las normas que son utilizadas para su interpretación”²⁴. En este sentido, el proceso cognitivo de construcción del conocimiento histórico se realiza dentro de una serie de procedimientos de validez interpretativa de la praxis. Naturalmente, el proceso cognitivo de la cultura histórica es individual, mediado por experiencias e intereses colectivos, y también por la cultura escolar de enseñanza de la Historia.

En el caso específico de la enseñanza de la historia, en un primer momento, el profesor necesita usar la cognición histórica, en un sentido de apropiación y comprensión de la historia, ya que debemos entender que los procesos cognitivos no son equivalentes al conocimiento histórico. En segundo lugar, ya sea en la preparación o durante la clase misma, los profesores necesitan visualizar las capacidades y los desarrollos cognitivos de sus

23 Rüsen en Schmidt y Martins, 2016, p. 70-71.

24 *Ibid.*, pág. 71.

estudiantes con el fin de desarrollar una expectativa cognitiva del proceso de aprendizaje histórico. Es exactamente dentro del proceso cognitivo de la cultura escolar que podemos desarrollar los criterios específicos del aprendizaje histórico con implicaciones significativas. Para el profesor, la utilización de la metodología de enseñanza de Historia propuesta por el aprendizaje histórico le permitiría utilizar los mismos criterios de validez metodológica que utilizan la investigación histórica y la historiografía en la producción de contenido histórico.

No habría necesidad de adaptaciones de las metodologías de enseñanza de la Historia para los estudiantes en sus grados, dado que la dinámica cognitiva histórica se produciría de acuerdo con las capacidades cognitivas propias de los estudiantes en sus contextos. De esta forma, el aprendizaje histórico mediaría una forma de producción de conocimiento histórico, no su didactismo, lo que permitiría al profesor adecuar el proceso de aprendizaje a los intereses y capacidades cognitivas del estudiante. Esto podría evitar la adhesión de los estudiantes a modelos de enseñanza de la Historia distintos y externos a la dimensión cognitiva de la Historia dentro de una perspectiva metodológica única de enseñanza, lo que cambia la importancia de las didácticas y sus alternancias a la validez y cualificación, en una dimensión más amplia del contenido histórico.

La producción estética del aula de clase

El concepto de conciencia histórica de Rüsen²⁵ se constituye en un modelo de análisis reflexivo y propositivo, de considerable importancia para el pensamiento histórico, cuando analiza los procesos de utilización de las estructuras elementales y cognitivas del pensamiento humano, lo que orienta las acciones en el tiempo en dirección a la comprensión de la intencionalidad de la acción humana. También por la capacidad de la conciencia histórica para basar el conocimiento, tanto en su modelo científico como fenómeno antropológico de lo cotidiano. Tanto las formas especializadas como las comunes de conocimiento histórico tienen una relación directa y determinante con la conciencia

25 RÜSEN, Jörn. *A razão histórica: Teoria da história I: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: UnB, 2001.

histórica, entendida por Rüsen, como “[...] el trabajo intelectual realizado por el hombre para volver sus intenciones de actuar de conformidad con la experiencia del tiempo”²⁶.

Dado que la conciencia histórica es la estructura básica del pensamiento histórico y la acción humana, nos centraremos en establecer la conformación de sus principios y relaciones entre los campos formadores, lo que Rüsen ha llamado la matriz disciplinar de la Historia. La Matriz disciplinar según Rüsen, significa “el conjunto sistemático de factores o principios del pensamiento histórico determinantes de la ciencia de la historia como disciplina especializada”²⁷. La intencionalidad de la discusión se dirige a la percepción del significado del pensar histórico y los motivos y condiciones de cómo se piensa históricamente en relación con la ciencia de la historia y la vida cotidiana humana, especialmente la enseñanza y la didáctica de la historia. La estructura esquemática de la matriz disciplinar destaca las formas y condiciones procesuales de elaboración del conocimiento histórico. En la perspectiva de Rüsen²⁸ (2001), la matriz se divide en hemisferios: 1) El hemisferio de la ciencia especializada, compuesto por las: a) Ideas (perspectivas orientadoras de la experiencia del pasado); b) Métodos (reglas de investigación empírica) y c) Formularios (de presentación); 2) El hemisferio de la vida práctica, que tiene: a) Intereses (carencias de orientación en el tiempo, interpretadas) y b) Funciones (de orientación existencial). En palabras del autor:

La concepción de una matriz disciplinar como fundamento de la ciencia de la historia, desarrollada aquí, no solo tiene la ventaja de permitir esbozar un cuadro sinóptico de las determinaciones elementales del pensamiento histórico que constituyen la especificidad de la historia como ciencia. Tiene otras dos ventajas: a) aclara el contexto en el que se relacionan la ciencia de la historia y la vida práctica de los hombres en su respectivo tiempo; b) nos permite reconocer que la historia como ciencia contribuye a los cambios en la vida práctica de los hombres a lo largo del tiempo, y de qué forma, y que esta interacción es reconocida, *post festum*, como “historia”²⁹.

26 *Ibíd.*, pág. 59.

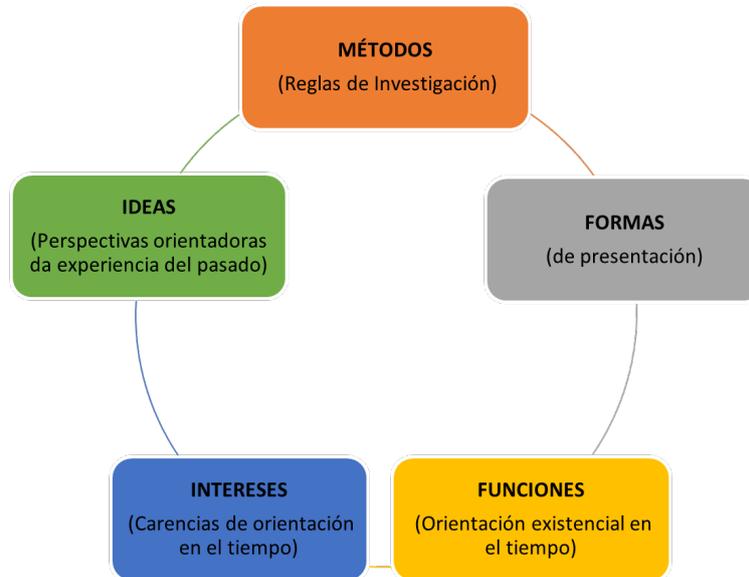
27 *Ibíd.*, pág. 29.

28 *Ídem.*

29 *Ibíd.*, págs. 35-36.

Ejemplificando

Gráfico 1. Matriz disciplinar de pensamiento histórico



Hemisferio de la Ciencia Especializada

Fuente: Adaptado de Rösen³⁰

Las carencias de orientación exigen el desarrollo significativo de un sentido de orientación (intereses), basado en la experiencia y en las contingencias del pasado, construyendo modelos de interpretación del tiempo y la acción, sobre las circunstancias vivenciadas, en todos los sentidos. La “presentificación” del pasado, en modelos cognitivos, dota al ser humano de un conocimiento específico para resolver la vida práctica, al mismo tiempo que desarrolla las categorías comprensivas del proceso histórico, ya que la experiencia vivenciada en términos de conocimiento permite al individuo vislumbrar las estructuras y conjeturas del campo histórico en condiciones individuales. En la obra de Rösen³¹, el trabajo de orientación confiere al pensamiento histórico suficiente

³⁰ Ibíd., pág. 35.

funcionalidad para convertirse en un propio campo interpretativo de la matriz disciplinar, ya que la acción humana, al responder a las demandas y carencias de la vida, se dota de una función racional específica, porque la vida es apropiada en términos históricos reflexivos significativos. En este sentido, Rüsen entiende que: “Las carencias de orientación en el tiempo son transformadas en intereses precisos en el conocimiento histórico, en la medida en que son interpretadas como necesidad de una reflexión específica sobre el pasado. Esa reflexión específica reviste el pasado de carácter de “historia”³².

El hemisferio de la “ciencia especializada” de la matriz disciplinar considera los fundamentos de la ciencia de la Historia, a diferencia del conocimiento histórico cotidiano, superando las condiciones y determinaciones de la vida práctica a través de la racionalización científica, procesos reflexivos y análisis metodológicos, basados en teorías de la Historia. El distanciamiento de las carencias de la vida permite un análisis valorativo de las formas elementales de la Historia, escapando a la determinación del vivir. Libres del dolor y las demandas de la vida, los especialistas asumen la posible ‘exención’ para observar aspectos de la historia desde una perspectiva científica. Ya no son más las necesidades de la vida las que impulsan la comprensión/acción de la vida práctica, sino las referencias metodológicas de la ciencia y la teoría de la Historia, en condiciones interpretativas pre y paracientíficas. Dentro de los fundamentos de la ciencia de la Historia, las “ideas” son equivalentes a los criterios de sentido desarrollados en anticipación, buscando ajustar la acción a los intereses sustantivos de la vida. Para Rüsen “Ellas organizan la interpretación que los hombres tienen que dar, de sí mismos y del mundo, cuando quieren actuar (o modificar este mundo)”³³. Son las ideas que integran perspectivas de sentido al campo de la Historia, distinguiéndolas y cualificándolas en términos de plausibilidad histórica.

De ellas depende lo que, como “historia”, integra el campo cognitivo de la ciencia de la historia (ya que el mero hecho de pertenecer al pasado no hace que todo sea histórico). De ellas depende lo que el historiador ya trae consigo, al formular

31 Ídem.

32 Ibíd., pág. 31

33 Ibíd., pág. 32

sus conjeturas y al interrogar las fuentes sobre lo que sucedió en el pasado. Sin tales perspectivas determinantes de lo que queremos propiamente saber, al investigar las fuentes del pasado, no pueden ayudarnos en cuanto a cuál es o fue la historia que pretendemos que surja de ellas³⁴.

Específicamente en el trabajo docente, los profesores de Historia usan simultáneamente, pero no en equivalencia, tanto el conocimiento histórico común como el conocimiento histórico científico, la historiografía. La utilización de las formas y campos de conocimiento histórico se ajustan complementariamente para observar los contenidos, las expectativas de aprendizaje y las experiencias inherentes al profesor y el estudiante. En esta condición, las carencias de orientación de la vida práctica abarcan los procesos de enseñanza-aprendizaje, que, a pesar de ser parte de la producción del conocimiento escolar, se ven desde diferentes puntos de interés. Si vemos a los profesores, cuando piensan sus clases dentro de un modelo estético, observan el contenido historiográfico, apropiado y transpuesto al nivel cognitivo de los estudiantes, dentro del formato de libro de texto. A este proceso se suman sus propias experiencias y cultura escolar, que a su vez es aproximada, cualificada en términos abstractos, a los niveles y condiciones de aprendizaje de los estudiantes y de sus condiciones de comprensión, en sus contextos sociales y carencias de orientación inmediatas. Retomando algunos fragmentos de las entrevistas sobre la preparación de clases:

Primero, me baso en lo que quiero trabajar, en el contenido en el que voy a trabajar, en segundo lugar, en cómo creo que los estudiantes entenderán este contenido, cómo absorberán este contenido, así que dentro de un tema me baso en eso. Qué contenido voy a trabajar, y trato de ponerme en el lugar de los estudiantes, cómo entenderán este contenido. Entonces, me baso principalmente en lo que quiero lograr con ese objetivo y en cómo la gente lo asimilará, cómo los estudiantes asimilarán este contenido o cómo trabajarán este contenido. Creo que eso es todo (Profesor 03).

34 Idem.

Durante mucho tiempo, he tomado gran parte de la situación en la que vivimos, el país, la situación económica, la situación política, la vida de los estudiantes. Siempre trato de adecuar los contenidos que trabajo dentro de lo que estamos viviendo en la actualidad, pero trato de hacerlo con la vida, ponerlo en nuestro contexto de vida, que todo lo que ya sucedió, alguien vivió, nosotros estamos (Profesor 13)

A partir de los discursos docentes, constatamos la idea de un sistema metodológico del modelo de producción estética de la clase y el intento continuo de integrar métodos, materiales, idiomas, conocimientos, fuentes y los contextos de la vida práctica en sus carencias de orientación, que reproducen en equivalencia la matriz disciplinar de la Historia. La dinámica relacional y de integración de los factores del pensamiento histórico también se aplican a la producción didáctico-metodológica de una clase, ya que surgen de la conciencia histórica, y son apropiados en términos narrativos dentro de lo que Rüsen³⁵ propositivamente indica como una estrategia estética de representación histórica. En el pensamiento de Rüsen “en el mundo de la vida concreta, la fuerza simbólica del pensamiento histórico se expresa, sobre todo, en constructos estéticos. Tiene sentido decir que “la ciencia puede surgir del arte””³⁶. Sin embargo, el uso de la estética como categoría de pensamiento histórico desarrollado por Rüsen, argumenta que el pensamiento estético se presenta exclusivamente como un medio narrativo del conocimiento histórico, con retórica, en su función política, que llena los contenidos históricos con significado. Para Rüsen, “sin duda sería un error tomar el carácter estético de la” presentación “histórica como determinante de los procesos de pensamiento histórico y de su papel en la orientación cultural de la vida práctica”³⁷ (Énfasis añadido).

Defendemos que, en términos de enseñanza, la construcción didáctica de la clase, especialmente las narrativas explicativas desarrolladas por los docentes, utiliza la estética, o más bien, la estrategia estética de la representación histórica, como un contenido histórico específico propio significativo, y no una forma de presentación histórica, distinta de su contenido. La estética, como medio reflexivo de construcción de narrativas históricas, moviliza una serie de categorías y funciones de pensamiento

35 RÜSEN, Jörn. Teoria da História. Uma teoria da história como ciência. Curitiba: Editora da UFPR, 2015

36 *Ibíd.*, pág. 86.

37 *Ibíd.*, pág. 87.

histórico dadas a priori, pues en la construcción didáctica de la clase, el contenido histórico político asimilado por el profesor no busca explicarse, en tanto que ya se presenta estéticamente conocible, prescindiendo de la retórica. Asimilados los contenidos políticos, las formas y funciones de la Historia, los profesores buscan construir modelos estéticos narrativos que sean comprensibles y apropiados para sus estudiantes. De lo contrario, la complejidad del discurso político, incluso en términos retóricos, limita los propios usos de su contenido. Para Rüsen:

La retórica inviste la estética de la capacidad de ser utilizable en el embate en torno a las orientaciones históricas de la vida práctica, especialmente en torno a la legitimidad de las relaciones políticas y sociales de dominación. Podría decirse que el saber histórico presentado historiográficamente adquiere, a través de la retórica de su presentación, un “valor de uso”³⁸.

Didácticamente, la estrategia estética de la producción de conocimiento histórico se presenta mucho mejor a las condiciones comprensivas de nuestros estudiantes, ya que es movilizada en convergencia explicativa por parte de los profesores y en términos de aprendizaje por parte de los estudiantes. El hemisferio de la vida práctica concentra principalmente los procesos cognitivos y las relaciones entre las formas específicas de este pensamiento histórico, sin excluir los factores de la ciencia especializada, también presente en menor medida en la producción de conocimiento histórico escolar. Lo que queremos demostrar claramente es la importancia fundamental de la matriz disciplinar en la constitución del pensamiento histórico, también válida para las formas didáctico-metodológicas de la educación escolar, que no requieren estudios detallados que demuestren los procesos que forman el conocimiento histórico escolar de una manera específica, dentro de su propio campo.

La didáctica de la historia tiene, por lo tanto, su propio campo de tareas a trabajar, que lo distingue sustancialmente del campo de la ciencia de la historia. Ella es la ciencia del aprendizaje histórico. Produce de manera científica (especializada) el conocimiento necesario

38 Ídem.

y propio de la historia, cuando es necesario comprender los procesos de aprendizaje y tratarlos de manera competente³⁹.

Rüsen⁴⁰ señaló bien el proceso de cientificización de la Historia y la determinación de los diversos campos e intereses de la Historia para su ciencia, también los problemas de origen de la Historia misma, poco afectados por su enseñanza, fuertemente marcados por las teorías del conocimiento, por las teorías del aprendizaje de la Pedagogía y el Psicoanálisis. Son diferentes modelos de aprendizaje histórico, basados en la conciencia histórica. De forma general, los investigadores buscan desarrollar, en términos históricos, una historiografía fuertemente relacionada con la racionalidad de las estructuras y operaciones históricas de acuerdo con las teorías y escuelas históricas. Distintivamente, los profesores de educación básica buscan, a su vez, desglosar la racionalidad (estructuras genéricas y elementales) del conocimiento histórico en sentidos históricos más específicos y adecuados a las capacidades interpretativas y las carencias de orientación de sus estudiantes. Parte de los testimonios analizados muestran una preocupación por las referencias científicas de la formación del pensamiento histórico y la integración de los hemisferios de la matriz disciplinar:

En el currículo, primero necesito saber el contenido por grupo, para luego preparar las clases. Usted debe tener una base teórica y a partir de ahí preparará un esquema, usará el libro, usará una canción, algún documental o película. Primero debe conocer el contenido, para a partir de ahí, preparar su clase. Entonces, cuando surjan dudas, lo cual es normal, primero usted tiene que estudiar. Y buscar en la fundamentación teórica, pero usted tendrá que transformar eso al lenguaje del alumno, porque es inútil usar un lenguaje que el alumno no va a entender (Profesora I8).

Tenemos aquí, en el estado de Paraná, las Directrices Curriculares que guían los contenidos que trabajaremos en el aula, pero en la disciplina de la Historia, -hablo por mi disciplina-, da una diferencia entre los contenidos curriculares de las Directrices con los libros de texto. Por lo tanto, el libro de texto se basa en la historia integral y

39 *Ibíd.*, pág. 248.

40 *Ídem.*

las Directrices nos guían para trabajar en la historia temática. Entonces, ¿qué intento hacer? Intentar dentro de estos dos contenidos hacer mis clases más flexibles. Esto es una opinión mía, básicamente no me gusta trabajar con historia temática, creo que no funciona tan bien como funciona en el medio. Prefiero la historia integrada. Así que trato de adaptar este contenido para que funcione con los estudiantes, para que no queden -no es que quede perfecto, ¿no? – por más que intente, pero que no queden lagunas de contenidos (Profesora 17).

Los fragmentos demuestran el uso apropiativo de los métodos, teorías y criterios de racionalidad de la ciencia de la Historia, en las clases de Historia por parte de sus profesores y en las actividades de investigación en la enseñanza, desarrolladas por los estudiantes. Además de verificar el uso de los fundamentos de la ciencia de la Historia y la validez asertiva de la matriz disciplinar, podemos inferir en el discurso de la profesora 18, la elaboración inicial de un modelo estético de la clase en su dinámica. La narrativa presenta una elaboración de imágenes integradas, que describe en su proceso la atención al contenido histórico, al pensamiento científico, especialmente con respecto a la importancia de la base teórica. Señala el uso del conocimiento histórico escolar a través del libro de texto, informando el uso de diferentes y variadas fuentes y métodos de enseñanza. Finalmente, destaca el carácter dinámico de la construcción estética de la clase, en la posibilidad de reelaboración/ adaptación de los contenidos estéticos utilizados en la adecuación al lenguaje del alumno, como resultado de su experiencia social y capacidad cognitiva. La profesora 17, al evidenciar la superposición curricular en Paraná, presenta conjuntamente los modelos metodológicos de enseñanza, ya sea historia integral o historia temática, ambas apropiaciones de la didáctica de la Historia del campo científico especializado de la Historia. También cualifica las metodologías de enseñanza en relación con la seriación de los grupos en las que enseña, narrando las dificultades de aproximación a modelos curriculares distintos.

Todas las dimensiones de la cultura histórica están relacionadas con la conciencia histórica y pueden verse a través del modelo del pensamiento histórico de la matriz disciplinar. En el mismo sentido, los procesos de formación del pensamiento histórico son equivalentes a las condiciones de producción del conocimiento histórico, para su enseñanza escolar, su didáctica y la producción

estética de la clase o del propio contenido escolar de historia. Para Rösen⁴¹, la condición de la existencia de una coherencia articulada en el campo de la orientación cultural demanda un enfoque interno e inherente a la relación de la dimensión histórica. Según Rösen “Siempre se trata de hacer que el tiempo sea vivible”⁴². La vida de los hombres en el tiempo, en sus subjetividades e intereses, integra y da forma a las dimensiones de la cultura histórica.

Viviendo la experiencia del tiempo, las acciones humanas desarrollan la necesaria y suficiente coherencia del actuar; sin poder anticipar el tiempo en sus logros, solo pueden anticipar sus expectativas. En esta dirección, comparativamente, la producción estética de la clase pasaría por las mismas condiciones de producción del sentido histórico. Nuestros docentes idealmente anticipan una estructura estética básica de la clase, que reúne el conocimiento escolar, la historiografía, el contenido de los libros de texto, las expectativas de aprendizaje, los contextos culturales, las experiencias profesionales y las culturas escolares en este proceso.

Como resultado, un constructo estético inicial del contenido escolar es concebido. En general, este proceso se rehace de manera abstracta en relación con la calidad didáctica, en un sentido de mejora y perspectivación de sus clases y sus estudiantes. De manera conjunta y articulada, los profesores piensan y usan fuentes, mapas, ilustraciones, periódicos, museos familiares, videos y cualquier otra cosa que necesiten, mejorando la coherencia estética de la clase, las capacidades de abstracción y la cognición del estudiante. La efectividad, la receptividad y los posibles conflictos presentes en las clases adquieren una condición sensible, indicando los límites y las posibilidades fructíferas de desarrollo de la estructura estética del contenido. Una vez que la clase ha comenzado, se presenta el contenido, el profesor reproduce en una narrativa histórica rica y precisa las estructuras estéticas que componen el contenido de la enseñanza. Cuanto mayor sea la variedad y la eficiencia de la narrativa en producir las dimensiones de la cultura histórica, en su fundamento antropológico, durante el proceso de enseñanza, mayor será la adhesión de los estudiantes y mayores serán las posibilidades de un aprendizaje significativo.

41 Ídem.

42 Ibíd., pág. 237.

Durante el desarrollo de la clase, el docente evalúa la receptividad y la comprensión potencial de sus alumnos, remodelando el contenido estético de la clase en observación a las demandas y percepciones que surgen de cada grupo, en términos de interés, acompañamiento de la narrativa, atención a los contenidos, preguntas y silencios. Así como la vida estructura la coherencia entre las dimensiones de sentido histórico, las relaciones dialécticas y dialógicas presentes en el aula de clase, las experiencias, memorias y contextos sociales variados movilizan y son movilizados por las carencias de orientación y las necesidades de aprendizaje escolar. Dentro de este marco de posibilidades, los intereses y demandas comunes van permitiendo que las producciones estéticas medien en los procesos de enseñanza-aprendizaje. El diálogo entre docentes y estudiantes, dudas, problemas, desacuerdos, creencias y sentimientos, reequilibran dentro de los contenidos escolares, o incluso de las propias carencias de orientación de los alumnos, la producción estética de la clase, procesos que tienen lugar en igualdad de acción de las condiciones elementales de la Historia.

Constatamos la dificultad de establecer modelos metodológicos precisos en relación con la producción estética de la clase, dada la fluidez y el potencial diverso en el tratamiento del contenido. Por otro lado, la utilización de la conciencia histórica y la descomposición de la matriz disciplinar apuntan a la similitud constructiva del pensamiento histórico, lo que permite un análisis comparativo y proposicional en relación con la investigación educativa con respecto a la didáctica de la Historia y la producción estética de la clase, ya que, creemos que el elemento integrador de la conciencia histórica en la enseñanza de la Historia es la didáctica de la Historia.

Referencias bibliográficas

- CARNEIRO, Moaci. LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. Petrópolis-RJ: Vozes, 2015, 848 págs.
- LESSARD-HÉBERT, Michelle, GOYETTE, Gabriel y BOUTIN, Géraid. Investigación qualitativa: fundamentos e práticas. Lisboa: Instituto Piaget, 2005, 194 págs.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais: Conselho Nacional de Educação. 2012. Diário Oficial da União de 24/1/2012, seção 1 págs. 10.
- MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. Lei nº 9394/96 de 1996 (20 de dezembro 1996), LDB – Lei de Diretrizes e Bases. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário oficial da União de 23/12/1996.
- RÜSEN, Jörn. A razão histórica: Teoria da história I: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001, 194 págs.
- RÜSEN, Jörn. Teoria da História. Uma teoria da história como ciência. Curitiba: Editora da UFPR, 2015, 324 págs.
- SACRISTÁN, Gimeno. La Sustantividad educativa de los contenidos: algunas obviedades que, al parecer, no lo son. En: Los contenidos una reflexión necesaria. Madrid: Ediciones Morata, 2015, págs. 17-26.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED. Diretrizes Curriculares da Educação Básica. História, 2008.
- SENADO FEDERAL. Lei 10.172 de 2001 (9 de janeiro 2001). Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União de 10/01/2001, Brasília, 2001. UNESCO.
- SAVIANI, Dermeval. História das idéias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2013, págs. 473.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora y Martins, Estevão. (Orgs.). Jörn Rüsen: contribuições para uma teoria da didática da história. W.A. Editores, 2016, 112 págs.