

## **Cómo representan los alumnos la historia enseñada en educación básica: reflexiones desde la amazonia brasileña<sup>1</sup>**

**Erinaldo Cavalcanti<sup>2</sup>**

*Universidad Federal de Pará - UFPA, Brasil*  
<http://orcid.org/0000-0002-9912-5713>

**Historia del artículo:**

**Recibido:** 04/03/2021

**Evaluado:** 24/09/2021

**Aprobado:** 20/10/2021

**Cómo citar este artículo:** Cavalcanti, Erinaldo. “Cómo representan los alumnos la historia enseñada en educación básica: reflexiones desde la amazonia brasileña” *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* vol.24 no.38 (2022)



### **Resumen**

**Objetivo:** El objetivo del artículo es analizar cómo la historia enseñada es interpretada por un grupo de estudiantes del 9.º grado de secundaria de una escuela pública ubicada en la amazonia brasileña, para saber cómo esos alumnos comprenden la función de la historia enseñada; los contenidos más y los menos importantes de la historia y el propósito de estudiar esa disciplina.

**Originalidad/aporte:** La investigación se desarrolló durante las actividades del Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Docente (PIBID) de la Faculdade de História (FAHIST) por medio de la construcción y aplicación de un cuestionario para los alumnos. De tal modo, la reflexión se centra en las respuestas producidas por los estudiantes que ocupan el lugar de autoría

---

<sup>1</sup> El subproyecto PIBID/FAHIST contó con el apoyo de la *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)* para el financiamiento de becas de investigación, organismo al que expresamos nuestro agradecimiento.

<sup>2</sup> Doctor en Historia. Profesor de la Facultad de Historia de la UFPA (Brasil) y del Programa de Posgrado e Historia (PPGHIST) de la Unifesspa, Brasil. Coordinador del grupo de investigación iTemppo y miembro creador de la Red Panamazónica para la Formación y Enseñanza de la Historia (REPAMFEH). Correo electrónico: [ericontadordehistorias@gmail.com](mailto:ericontadordehistorias@gmail.com)

de sus registros, mostrando la importancia que tiene el comprender la manera como los alumnos representan la historia enseñada.

**Método:** A través de la metodología cuantitativa y cualitativa, he analizado un conjunto de registros producidos por 129 estudiantes del 9.º grado de la secundaria durante las actividades desarrolladas en PIBID por medio de un cuestionario.

**Estrategias/recolección de información:** Dentro del método cualitativo, se empleó la técnica de cuestionario. Así, de las veinte preguntas que elaboramos, diez fueron “semiabiertas” con respuestas de “sí” o “no”, y un espacio dispuesto para explicar el “por qué”. Las otras diez fueron preguntas “abiertas” sobre qué asignatura escolar les gustaba más, cuáles contenidos recordaban haber estudiado, qué temas consideraban los más importantes y los menos relevantes, cuál era la función de la historia enseñada, entre otros.

**Conclusión:** Según las respuestas de los estudiantes, la historia enseñada en el aula se asocia con el aprendizaje de conocimientos vinculados al pasado. Los estudiantes no asocian la historia enseñada al presente ni al futuro. En cuanto a los contenidos, señalan los temas relacionados con la historia de Brasil como los de mayor importancia en la disciplina.

**Palabras clave:** *Historia enseñada; representación; enseñanza de la historia; Amazonia brasileña.*

### **How students perceive the history class in basic education: reflections from the Brazilian Amazon<sup>3</sup>**

#### **Abstract**

**Objective:** The objective of this article is to analyse how a group of 9th grade high school students in a public school located in the Brazilian Amazon perceive the contents of the history class. We focus on finding out how these students understand the function of the historical facts taught in class; what contents are recognized as the most and least important, and what is the purpose of studying this discipline.

**Originality/contribution:** The research was carried out in the framework of the activities of the Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Docente (PIBID) at the Faculty of History (FAHIST). A questionnaire was designed and applied to the students. The reflection is centered on the participants’ responses, whose records have authorship status and show the importance of understanding the way students represent the contents taught in the history class.

---

<sup>3</sup> We express our gratitude to the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) because the provided financial support made possible the execution of the PIBID/FAHIST subproject through research grants.

**Method:** 129 records obtained by means of a questionnaire applied to 9th grade high school students were analyzed quantitatively and qualitatively.

**Strategies/information collection:** Within the qualitative method, the questionnaire technique was used. Ten of the twenty questions we proposed were "semi-open" with "yes-no" options and had a blank space to justify the answers. The other ten were "open-ended" questions about which school subject they liked the most, which contents they remembered studying, which subjects they considered the most important and the least relevant, what was the function of the contents taught in history class, among others.

**Conclusion:** According to students' responses, contents taught in the history class are associated with the acquisition of knowledge linked to the past. Students do not associate the history class with the present or the future. In terms of content, they point to topics related to the history of Brazil as the most important in the discipline.

**Keywords:** *History class; representation; teaching history; brazilian Amazon.*

### **Como os estudantes representam a história ensinada no ensino básico: Reflexões da Amazônia brasileira**

#### **Resumo**

**Objetivo:** O objectivo do artigo é analisar como a história ensinada é interpretada por um grupo de alunos do 9º ano de uma escola pública localizada na Amazônia brasileira, a fim de saber como estes alunos compreendem a função da história ensinada; os conteúdos mais e menos importantes da história e o propósito de estudar esta disciplina.

**Originalidade/contribuição:** A investigação foi desenvolvida durante as actividades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Docente (PIBID) da Faculdade de História (FAHIST) através da construção e aplicação de um questionário para estudantes. Desta forma, a reflexão centra-se nas respostas produzidas pelos estudantes que ocupam o lugar de autoria dos seus registos, mostrando a importância de compreender a forma como os estudantes representam a história ensinada.

**Método:** Através de uma metodologia quantitativa e qualitativa, analisei um conjunto de registos produzidos por 129 alunos do 9º ano do ensino secundário durante as actividades desenvolvidas no PIBID através de um questionário.

**Estratégias/coleta de informações:** Dentro do método qualitativo, foi utilizada a técnica do questionário. Assim, das vinte perguntas que desenvolvemos, dez foram "semi-abertas" com respostas "sim" ou "não", e um espaço fornecido para explicar "porquê". As outras dez eram

perguntas "abertas" sobre qual a disciplina escolar de que mais gostavam, que conteúdos se lembravam de estudar, que disciplinas consideravam mais importantes e menos relevantes, qual era a função da história ensinada, entre outras.

**Conclusão:** De acordo com as respostas dos estudantes, a história ensinada na sala de aula está associada a conhecimentos de aprendizagem ligados ao passado. Os estudantes não associam a história ensinada com o presente ou o futuro. Em termos de conteúdo, apontam os tópicos relacionados com a história do Brasil como os mais importantes da disciplina.

**Palavras chave:** *História ensinada; representação; ensino de história; Amazônia brasileira.*

### **Introducción**

El público y los historiadores profesionales no se equivocan al preocuparse por lo que saben los estudiantes.<sup>4</sup>

Este texto es el resultado del proyecto de investigación vinculado al Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Docente (PIBID) y FAHIST/Unifesspa. Este proyecto se llevó a cabo en la Escuela Pública O Pequeno Príncipe, ubicada en la ciudad de Marabá (PA, Brasil) a mediados de 2018 y 2019. Durante las actividades desarrolladas elaboramos un cuestionario con veinte preguntas semiabiertas sobre libros de texto y enseñanza de la historia. El artículo se centra en cómo 129 estudiantes matriculados en el 9.º grado de la educación básica secundaria representaron la historia enseñada<sup>5</sup>.

Es necesario ubicar geográficamente la investigación y explicar de forma breve algunos temas relacionados con la enseñanza básica secundaria en Brasil, a públicos no nativos. Desde el punto de vista de la extensión territorial, la amazonia brasileña es más grande que muchos países. Según el Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), la amazonia brasileña “tiene un área aproximada de 5.217.423 km<sup>2</sup>, que corresponde a aproximadamente el 61 % del territorio

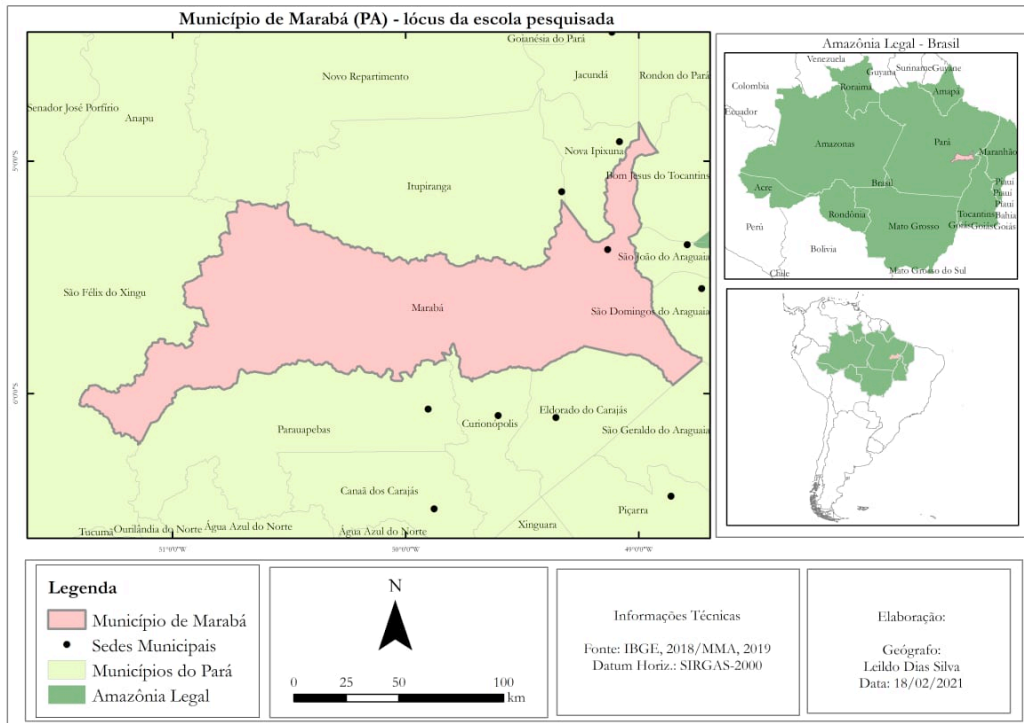
---

<sup>4</sup> Peter Lee, “Em direção a um conceito de literacia histórica”, *Educar em Revista*, vol. 22, n.º 60 (2006): 134 [mi traducción].

<sup>5</sup> Me gustaría agradecer las importantes críticas y sugerencias de los miembros investigadores del laboratorio y grupo de investigación iTemno cuando se discutió el texto en nuestras reuniones.

brasileño”<sup>6</sup>. Esta investigación se enfoca en estudiantes de una escuela pública ubicada en la provincia de Pará, una de las siete que forman la llamada amazonia brasileña. En el mapa 1 se puede ubicar la ciudad en la que se realizó la investigación.

Mapa 1. Município de Marabá, província de Pará (Brasil)

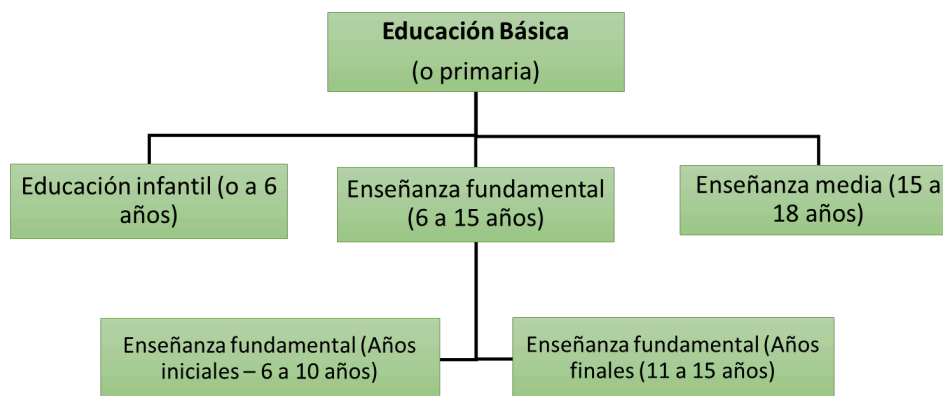


Fuente: IBGE, 2018 / MMA, 2019.

Es importante resaltar que la Educación Básica en Brasil se divide en tres etapas, como se muestra en el gráfico 1.

Gráfico 1. Estructura de la Educación Básica en Brasil

<sup>6</sup> IBGE, 2020, s/p.



Fuente: elaboración propia con base en datos del Ministerio da Educação (MEC).

En Brasil, lo que se entiende por “Educación Básica” se divide en tres fases: educación infantil, enseñanza fundamental y enseñanza media. Estas fases comprenden subdivisiones que especifican las singularidades de cada grupo de niños y jóvenes atendidos. La educación infantil está dirigida a niños de cero a cinco años. La educación fundamental tiene una duración de nueve años y se divide en dos etapas: años iniciales de educación fundamental y años finales de educación fundamental. Los últimos tres años de Educación Básica se denominan bachillerato, cuyos alumnos tienen una edad media entre 15 y 18 años. El proyecto PIBID fue desarrollado con alumnos de la última fase de la educación fundamental (últimos años). Para el análisis de este artículo utilicé las respuestas de los alumnos que iban a concluir esta fase.

### **Marco conceptual de la investigación**

El campo de enseñanza de la historia ha crecido y se ha consolidado en Brasil. La cantidad y la calidad de la producción resultante de diversas investigaciones ha demostrado la fecundidad de debates, temas y enfoques teórico-metodológicos. En la intersección con áreas de conocimiento vecinas, la enseñanza de la historia —como campo u objeto de investigación— ganó densidad y fuerza como espacio de producción de conocimiento.

El crecimiento se percibe por la presencia de la enseñanza de la historia en los posgrados, que es consecuencia del incremento de líneas de investigación en enseñanza de la historia en los

programas académicos, como destacan Helenice Rocha y Ricardo Pacheco<sup>7</sup>. Además (y principalmente), dicho crecimiento es evidenciado por la ampliación y consolidación de la maestría profesional en Enseñanza de la Historia (ProfHistória), como destaca Marieta de Moraes Ferreira<sup>8</sup>.

Es importante señalar que la enseñanza de la historia, como tema de investigación, es problematizada por diferentes investigadores y por diferentes análisis, lo que no significa que sea un objeto agotado. Por lo contrario. Diferentes enfoques han aportado importantes reflexiones que analizan la enseñanza de la historia desde diferentes objetos de estudio.

En el ámbito del debate internacional, también hemos identificado importantes reflexiones impulsadas por diferentes investigadores de distintas instituciones. En este sentido, Joan Pagès i Blanch<sup>9</sup> y Jesús Marolla<sup>10</sup> hacen amplias contribuciones en el contexto de la enseñanza de las ciencias sociales. Tulio Ramírez, a su vez, ha reflexionado sobre la enseñanza de la historia en Venezuela —especialmente a través del análisis de los libros de texto de historia de su país—, mostrando el potencial de este objeto de investigación y los desafíos que implican las disputas por el control de la narrativa a través de la producción de estos materiales<sup>11</sup>. Esa reflexión también la ha hecho Inés Quintero, destacando además algunos retos sobre la enseñanza de la historia en Venezuela y las principales ausencias y los problemas que rodean el debate, especialmente en los textos escolares elaborados por el gobierno venezolano<sup>12</sup>.

---

<sup>7</sup> Ricardo de Aguiar Pacheco y Helenice Rocha, “Quando o ensino vira tema de pesquisa: o ensino de História na Pós-Graduação em História”, *Anos 90*, vol. 23, n.º 44 (2017).

<sup>8</sup> Marieta de Moraes Ferreira, “O ensino da História, a formação de professores e a Pós-graduação”, *Anos 90*, vol. 23, n.º 44 (2016).

<sup>9</sup> Joan Pagès i Blanch, “Enseñar a enseñar Historia: la formación didáctica de los futuros profesores”, en *Miradas a la Historia: reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*, coords. José Antonio Gómez Hernández y María Encarna Nicolás Marín (Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones, 2004), 155-178.

<sup>10</sup> Joan Pagès i Blanch y Jesús Marolla, “La historia reciente en los currículos escolares de Argentina, Chile y Colombia. Desafíos de la educación para la ciudadanía desde la Didáctica de las Ciencias Sociales”, *Historia y Memoria*, n.º 17 (2018).

<sup>11</sup> Tulio Ramírez, “El texto escolar como arma política. Venezuela y su gente: Ciencias Sociales 6to. grado”, *Investigación y Postgrado*, vol. 27, n.º 1 (2012); Tulio Ramírez, “El texto escolar: una línea de investigación en educación”, *Revista de Pedagogía*, vol. 24, n.º 70 (2003).

<sup>12</sup> Inés Quintero, “Enseñar Historia en Venezuela: carencias tensiones y conflictos”, *Caravelle*, n.º 104 (2015).

Juan David Restrepo centró el análisis en torno a la enseñanza de la historia en Colombia, mostrando un panorama de los principales temas tratados por la historiografía<sup>13</sup>. Alcira Aguilera Morales ha reflexionado sobre el lugar que ocupa la enseñanza de la historia, mostrando disputas, tensiones y contradicciones presentes en este campo<sup>14</sup>. Álvaro Acevedo Tarazona y Gabriel Samacá Alonso, al analizar la documentación oficial sobre la política educativa para la enseñanza de la historia en Colombia entre los años 1948 y 1990, mostraron cómo se utilizó el ideal de “nación” como referencia para la construcción de la memoria oficial a ser transmitida por la enseñanza de la historia<sup>15</sup>.

Virginia Cuesta también hizo un importante aporte al realizar un análisis comparativo sobre el ofrecimiento de la enseñanza de la historia en los cursos de formación inicial en Brasil y Argentina<sup>16</sup>. María Paula González asimismo analizó la enseñanza de la historia en Argentina y mostró los principales cambios y permanencias dentro de su país<sup>17</sup>. La trayectoria de la enseñanza y aprendizaje de la historia en México también fue objeto de reflexión de Laura Lima Muniz y Rebeca Reynoso Angulo<sup>18</sup>.

La consolidación del campo de la enseñanza de la historia no significa el agotamiento de las reflexiones. Todavía tenemos mucho por construir y es necesario seguir adelante. En este sentido, la profesora Concha Fuentes Moreno llama la atención sobre la escasez de trabajos que tienen al alumno como principal foco de análisis. Para Fuentes, “[...] resulta necesario incidir en la especial

---

<sup>13</sup> Juan David Restrepo Zapata, “Reflexiones en torno a la enseñanza de la Historia en Colombia: un breve balance historiográfico”, *Revista de Ciencias Sociales*, vol. 3, n.º 161 (2018).

<sup>14</sup> Alcira Aguilera Morales, “La enseñanza de la historia y las ciencias sociales hoy: contrasentidos y posibilidades”, *Folios*, n.º 46 (2017).

<sup>15</sup> Álvaro Acevedo Tarazona y Gabriel Samacá Alonso, “La política educativa para la enseñanza de la historia de Colombia (1948-1990): de los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales”, *Revista Colombiana de Educación*, n.º 62 (2012).

<sup>16</sup> Virginia Cuesta, *Formación inicial de profesores en enseñanza de la historia en Argentina y Brasil* (La Plata, Argentina: Universidad Nacional de La Plata, 2019).

<sup>17</sup> María Paula González, “La Historia Enseñada: una mirada a los cambios en las permanencias”, *Educação & Realidade*, vol. 42, n.º 2 (2017).

<sup>18</sup> Laura Lima Muñoz y Rebeca Reynoso Angulo, “La enseñanza y el aprendizaje de la Historia en México. Datos de su trayectoria en la educación secundaria”, *Clío & Asociados*, vol. 18, n.º 19 (2014).



escasez de trabajos rigurosos de investigación científica teniendo en el alumnado su núcleo vertebrador”<sup>19</sup>.

Algunos trabajos resultantes del proyecto “Los jóvenes y la Historia en el Mercosur” comienzan a señalar importantes reflexiones a partir de las respuestas atribuidas por los estudiantes que participaron en el referido proyecto. Cecilia Linare y Virginia Cuesta realizaron un análisis comparativo entre algunas respuestas de jóvenes estudiantes de Brasil, Argentina, Uruguay y Chile, llegando a la conclusión de que entre esos estudiantes predomina una representación de la enseñanza de la historia vinculada al modelo de enseñanza tradicional<sup>20</sup>. Marcos Roberto Kusnick y Luis Fernando Cerri también analizan los datos del mismo proyecto y reflexionan sobre algunas de las ideas que los alumnos tienen sobre la historia enseñada. Para esos autores, entre las respuestas de los estudiantes predomina una concepción de la historia fuertemente asociada al pasado<sup>21</sup>.

Fabián González Calderón y Enrique Gatica Villarroel analizaron 44 preguntas respondidas por 180 estudiantes chilenos del 2.º grado de la educación media en siete escuelas para reflejar cómo los estudiantes entendieron los temas del gobierno de la Unidad Popular y la dictadura militar. Los autores señalan el interés de los estudiantes por una amplia gama de temas, con énfasis en guerras y dictaduras. Sobre el tema específico analizado, los estudiantes asociaron preferentemente al gobernador de la Unidad Popular con la idea de una época de grandes logros sociales, que le ofrecía acceso a los derechos sociales a la clase trabajadora. Sobre la dictadura militar, prevaleció la idea de un gobierno que no consideraba la opinión del pueblo y no daba espacio para la libertad de expresión<sup>22</sup>.

En el contexto iberoamericano, Pedro Martínez, Joaquín Prats Cuevas y Mercedes Mir analizaron la percepción de los jóvenes estudiantes de la educación secundaria de la región de

---

<sup>19</sup> Concha Fuentes Moreno, “Concepciones de los alumnos sobre la historia”, *Educar em Revista*, vol. 22 (2006): 220.

<sup>20</sup> Cecilia Linare y Virginia Cuesta, “Los jóvenes y la historia: El sentido de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia para los jóvenes estudiantes de Brasil, Argentina, Uruguay y Chile”, *Clío & Asociados*, n.º 20 (2017).

<sup>21</sup> Marcos Roberto Kusnick y Luis Fernando Cerri, “Ideias de estudantes sobre a história - um estudo de caso a partir das representações sociais”, *Cultura histórica & patrimônio*, vol. 2, n.º 2 (2014).

<sup>22</sup> Fabián González Calderón y Enrique Gatica Villarroel, “Los jóvenes y la historia: Perspectivas de estudiantes secundarios chilenos en torno al aprendizaje histórico del gobierno de la Unidad Popular y la dictadura militar”, *Clío & Asociados*, vol. 20, n.º 21 (2017).

Cataluña para comprender cómo esos alumnos entendían los procesos de independencia política en los países latinoamericanos. Los autores destacan que entre los estudiantes prevalece el desconocimiento de la realidad enseñada. Según los autores,

[...] el alumnado, tanto español como de otras nacionalidades, no considera el papel de los criollos como impulsores de la independencia, en cambio considera a estos los principales beneficiarios de la etapa colonial [y] existe también un conocimiento muy limitado sobre el proceso independizador tanto en lo referente a las causas como a su ubicación cronológica [...].<sup>23</sup>

Otra conclusión que señalan los autores es que, en la investigación, no hubo diferencias significativas entre las respuestas de estudiantes de nacionalidad española y las de estudiantes de países de América Latina.

Investigaciones como estas señalan un camino importante por construir mediante un enfoque dirigido a comprender cómo los estudiantes de educación básica (primaria o secundaria) interpretan y dan sentido a la historia enseñada. Así, el presente artículo se enmarca en este camino de reflexión.

### **Método, metodología y enfoque metodológico**

Para la construcción del artículo se aplicó un cuestionario con 20 preguntas a 129 estudiantes matriculados en el 9.º grado de la educación secundaria en la escuela *O Pequeno Príncipe*, ubicada en la ciudad de Marabá (PA, Brasil), movilizand o procedimientos cuantitativos y cualitativos.

Antes de aplicar el cuestionario, explicamos a los alumnos que no estaban obligados a contestar las preguntas de la actividad y que, al contestar, no deberían identificarse por su nombre. Las informaciones solicitadas fueron sexo, edad y grado cursado en secundaria. También explicamos que, para esa actividad, no sería asignada puntuación alguna.

---

<sup>23</sup> Pedro Miralles Martínez, Joaquim Prats Cuevas y Mercè Tatjer Mir, “Conocimientos y concepciones de estudiantes españoles y latinoamericanos de Educación Secundaria Obligatoria sobre las independencias políticas americanas”, *Scripta Nova - Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. XVI, n.º 418 (2012): 7.

Esos trámites están justificados por el cuidado que se requiere al utilizar documentos de investigación cuando estamos involucrados en el proceso de producción. Unido a eso está la comprensión de cómo operacionalizar los resultados expresados en las respuestas de los 126 estudiantes sin operar con una concepción que aprehenda las respuestas como verdades absolutas, como si fueran las representaciones exactas de los estudiantes sobre los temas tratados.

Las respuestas de los alumnos son fragmentos de sus lecturas y conocimientos, permeados por múltiples variables que van desde la identificación del alumno con la asignatura Historia en la escuela y con el docente que imparte dicho componente curricular. A estas variables se suma la trayectoria personal de cada alumno que, en definitiva, constituye un elemento decisivo en la forma en que lee, comprende y atribuye significado al mundo, a la escuela y a la asignatura Historia.

De las veinte preguntas, diez eran “semiabiertas” y deberían responderse con “sí” o “no”. Para las respuestas “sí”, hubo un espacio para explicar el “por qué”. Las otras diez fueron preguntas “abiertas” sobre qué asignatura escolar les gustaba más, cuáles contenidos recordaban haber estudiado en el último grado, qué temas consideraban los más importantes y los menos relevantes, cuál era la función de la historia enseñada y qué contenidos serían los más importantes en el aprendizaje. Las respuestas atribuidas a estas preguntas son el foco de análisis de este artículo.

Después de aplicar el cuestionario transcribí todas las respuestas a un documento de Word. Luego, elaboré tablas y cuadros con datos referentes a edad, género, asignatura escolar preferida, función de la historia enseñada, contenidos más importantes, temas menos relevantes y relación de la historia enseñada con pasado, presente y futuro. En el paso siguiente, analicé las principales expresiones verbales que usaban los estudiantes para responder las preguntas.

En la siguiente etapa se desarrolló un estudio cualitativo de los datos para que se pudieran analizar las principales representaciones movilizadas por los estudiantes a cada una de las preguntas del cuestionario. En diálogo con la literatura especializada, fue posible percibir ciertas similitudes entre los resultados señalados por otros estudios que analizaron cómo los jóvenes atribuyen significados a la historia enseñada.

Metodológicamente, interpretamos las respuestas como un conjunto variable de lecturas, resultado del lugar social de producción del cuestionario, de la escuela y, principalmente, de los

alumnos que participaron en la actividad. Por lo tanto, sus respuestas no tienen valor en términos de verdades absolutas o significados verdaderos incuestionables. Su riqueza radica, precisamente, en la pluralidad de significados, en los registros fragmentarios que presentan y representan formas de interpretación, producción y atribución de significado a la historia enseñada en la educación básica secundaria en Brasil. Su valor se encuentra, en primer lugar, en constituirse en vestigios —independientemente de los contenidos— de las formas en que estos estudiantes representan, en sus respuestas, las preguntas que se les plantean.

Otra dimensión igualmente importante se refiere a la comprensión de que los estudiantes, al responder preguntas, también están construyendo una imagen de sí mismos, además de una imagen a ser percibida por los docentes con quienes conviven y mantienen relaciones de afecto y trabajo. Desde el punto de vista metodológico, es fundamental no perder de vista que los alumnos, en cada respuesta, están creando una representación desde la que les gustaría ser vistos.

Inspirándonos en las reflexiones de Roger Chartier, podemos afirmar que la representación se entiende, aquí, como un conjunto variado de elementos y prácticas capaces de hacer ver algo (incluso cuando no está presente) y que compite como una de las fuerzas constituyentes del mundo social. Como defiende el autor, “[...] no hay historia posible si no se articulan las representaciones de prácticas y las prácticas de representación”<sup>24</sup>. Su análisis llama la atención sobre la relación entre las fuentes documentales y las prácticas que representan, sin una relación complementaria y transparente entre estas dimensiones.

### **Análisis de datos de investigación**

Antes de centrarnos en los registros elaborados y catalogados de las respuestas, es oportuno mostrar la composición de los alumnos y alumnas que participaron en la actividad. Como ya se indicó, para este artículo movilizamos un cuestionario respondido por 126 alumnos del 9.º grado de secundaria. La tabla 1 muestra la distribución de estudiantes por grado y género.

Tabla 1. Distribución de estudiantes por grado/género

<b>Género</b>	<b>9.º A</b>	<b>9.º B</b>	<b>9.º C</b>	<b>9.º D</b>
Masculino	19	14	13	21

<sup>24</sup> Roger Chartier, “Defesa e ilustração da noção de representação”, *Fronteiras*, vol. 13, n.º 24 (2011): 16.

Femenino	10	19	16	13
No identificado	1	–	–	–
Total	30	33	29	34

Fuente: elaboración propia.

Como podemos ver, en cuanto al género, tuvimos 67 estudiantes identificados como masculinos, 58 como femeninos y uno sin identificación. En cuanto a la edad, los alumnos tenían entre 13 y 17 años, con una concentración significativa de alumnos y alumnas de 14 años.

Para comprender cómo los estudiantes representaban la historia enseñada y su utilidad, era importante mapear con qué asignatura escolar se identificaban más. Por eso les preguntamos cuáles eran sus asignaturas preferidas y por qué. Para tabular los datos utilicé la métrica de identificación de las dos asignaturas más mencionadas en la suma de las respuestas de cada clase. La tabla 2 muestra el panorama catalogado de las cuatro clases analizadas, puntuando las tres respuestas más votadas.

Tabla 2. Relación de identificación del sujeto/alumno escolar

<b>Asignatura</b>	<b>9.º A</b>	<b>9.º B</b>	<b>9.º C</b>	<b>9.º D</b>
Sin respuestas	6	17	5	8
Historia	9	5	8	10
Matemáticas	5	6	3	3
Otras	10	5	13	13
Total	30	33	29	34

Fuente: elaboración propia.

Lo que primero nos llama la atención es la gran cantidad de estudiantes que no respondieron la pregunta. Por ese motivo tuve que crear la categoría “sin respuestas”. Esta categoría fue la más presente en la clase de 9.º grado B: 17 de 33, es decir, más de la mitad de los estudiantes no respondieron (seis estudiantes del grado 9.º A, cinco del grado 9.º C y ocho del 9.º D).

Entre las asignaturas escolares mencionadas, Historia fue la que recibió más nominaciones como la favorita entre los estudiantes. Únicamente en la clase del 9.º B la asignatura de Historia recibió menos indicaciones que la de Matemática (asignatura que quedó en segundo lugar).

En total, 32 alumnos indicaron que Historia era la asignatura con la que más se identificaban. Este resultado equivale al 25 % del total de alumnos que participaron en la actividad. Si quitamos a los 36 alumnos que no respondieron, categoría “sin respuestas”, este porcentaje se eleva al 35 %. Este es un número muy significativo.

Además de preguntar a los estudiantes cuál era su asignatura escolar preferida, les fue pedido que explicaran el porqué. La razón por la que eligen la historia es que les permite conocer la historia de Brasil. Sin embargo, hay algunas respuestas que apuntan a otras razones. Uno de los alumnos matriculados en el 9.º grado A registró que prefiere la historia porque “[...] es la asignatura que entiendo con facilidad”. Otro alumno, del 9.º grado B: “[...] porque la maestra la explica bien”. La misma razón también la registró un alumno de 9.º grado C; en sus propias palabras, le gusta más la historia “Porque el profesor es simpático y explica bien”.

Estos registros sugieren una relación de identificación entre el gusto por la asignatura Historia, el acto de comprenderla y las formas en que el docente realiza su explicación. Cuando nos centramos en el primer motivo señalado (la comprensión), notamos una relación que, por momentos, es muy clara y la acabamos naturalizando o ignorando. El alumno expresó que le gusta la asignatura porque “la entiendo fácilmente”. Esta respuesta sugiere que existe una relación entre la identificación de la asignatura escolar y la comprensión del contenido enseñado. No sería improbable, por lo tanto, decir que podemos entender y no gustar de algo; sin embargo, es poco probable que nos guste algo que no entendemos y, por lo tanto, no conocemos.

Las otras razones aducidas, que justifican el gusto de los estudiantes por una determinada materia escolar, relacionan la identificación con la forma en que los profesores explican los contenidos. A través de estos registros podemos reflejar que existe una relación entre los procedimientos metodológicos movilizados por los profesores responsables de la asignatura escolar y el gusto desarrollado por los alumnos en lo que respecta a la asignatura de Historia. Ciertamente, estos registros son bastante limitados, ya que son numéricamente reducidos, si bien se pueden utilizar como un indicio que representa fragmentos de las complejas relaciones construidas en el aula. Esas relaciones involucran la historia enseñada, las percepciones de los estudiantes y las formas como los estudiantes construyen relaciones de apatía, identificación y, por qué no decir, de aprendizaje.

Las explicaciones dadas aquí no se limitan a las respuestas de los estudiantes que señalaron Historia como su asignatura favorita. Estas mismas razones también aparecen en las respuestas de los estudiantes que indicaran preferencia por otras asignaturas. Así, un alumno de 9.º grado A respondió que el portugués era la asignatura que más le gustaba “[...] porque el profesor me hace entender”. La misma situación la registró un alumno de 9.º grado B, que indicó que le gustaban más las matemáticas porque “[...] puedo aprender más que los demás”.

### **¿Cuál es el propósito de estudiar la historia?**

Esta pregunta envuelve muchas cuestiones, promueve las más variadas reflexiones y suscita distintas respuestas. Diferentes personas, al proponer su respuesta, también ofrecen registros variados sobre las formas en que entienden los significados atribuidos a la historia enseñada. En la investigación realizada por Márcia Teté Ramos y Ronaldo Cardoso, los tres apuntamientos más evidenciados entre los egresados entrevistados señalan que la enseñanza de la historia sirve para desarrollar el pensamiento crítico, construir el pensamiento histórico y relacionar el pasado, el presente y el futuro<sup>25</sup>.

Todavía es importante señalar que sabemos poco sobre las diferentes formas en que los estudiantes de la educación básica se apropian y representan los significados de la historia escolar que se enseñan en el aula. Comprender cómo los estudiantes entienden la historia puede ser una forma fructífera de ampliar y replantear el lugar de esta asignatura en la educación secundaria en Brasil. En estos términos, estamos de acuerdo con las siguientes reflexiones de Peter Lee:

Si bien podemos aprender más sobre las ideas que los estudiantes aportan a la historia, solo comenzamos a pensar con claridad sobre la forma real de conocimiento que queremos que adquieran cuando completen la asignatura de historia en la escuela. El público y los historiadores profesionales no se equivocan al preocuparse por lo que saben los estudiantes.<sup>26</sup>

---

<sup>25</sup> Marcia Elisa Teté Ramos y Ronaldo Cardoso Alves, “Representações de História em jovens da Escola Básica e da Universidade: um estudo sobre pensamento histórico e identidade”, *Antíteses*, vol. 9, n.º 18 (2016).

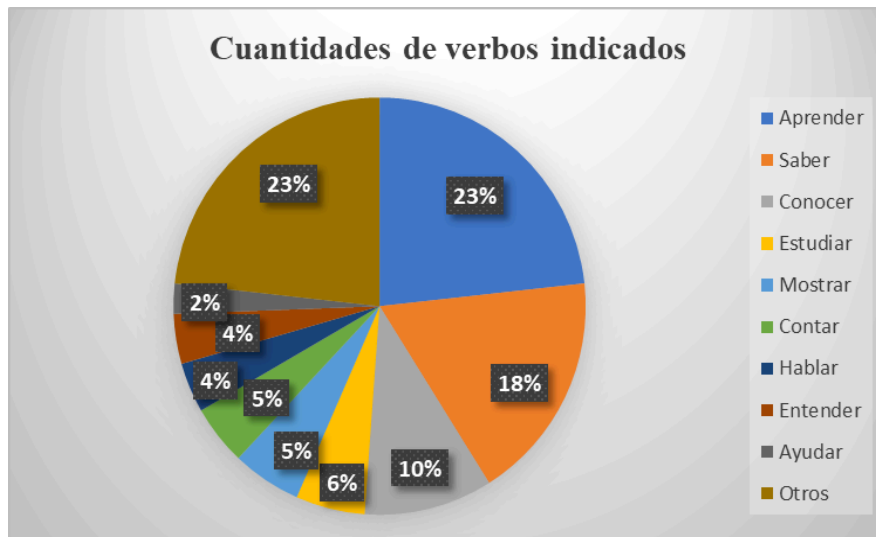
<sup>26</sup> Lee, “Em direção a um conceito de literacia histórica”.

Como ya se ha mencionado, existen pocos estudios dedicados a investigar los diferentes registros producidos por estudiantes de la educación básica, como destacan Peter Lee y Concha Fuentes Moreno<sup>27</sup>.

Los registros de los estudiantes se insertan en esta perspectiva para problematizar cómo interpretaron y registraron sus conocimientos sobre la historia enseñada en el aula. En el cuestionario aplicado, tras indicar qué asignatura les gustó más y por qué motivo, los alumnos respondieron la pregunta “¿para qué sirve la asignatura escolar Historia?”.

Las respuestas muestran una variedad de significados atribuidos a las funciones de la historia enseñada. Para comprender el diverso conjunto de significados, identifiqué cuáles eran los principales verbos movilizados en las expresiones semánticas construidas por los estudiantes. El verbo principal es el eje que estructura el significado de la oración gramatical. Muestra y hace emitir el significado del discurso. El gráfico 2 muestra los nueve verbos que tuvieron más de una recurrencia en los registros de los estudiantes.

Gráfico 2. Principales expresiones verbales utilizadas por los estudiantes



Fuente: elaboración propia.

Para continuar con la contabilidad, utilicé la herramienta de identificación de palabras de Word después de transcribir todas las respuestas de los cuestionarios. Es importante señalar que

<sup>27</sup> Fuentes Moreno, *op. cit.*



los estudiantes indicaron los verbos catalogados. La pregunta estaba abierta y no había ninguna indicación para que los estudiantes eligieran uno u otro verbo. En otras palabras, es un conjunto de expresiones del léxico gramatical de los estudiantes.

Como podemos ver, el verbo que tuvo mayor número de recurrencias fue “aprender”. La misma cantidad que la suma de todas las demás expresiones que se agruparon en la categoría “otras”. Es decir, de todo el repertorio semántico que tienen los alumnos para responder a la pregunta, es significativo que el 23 % haya utilizado el verbo “aprender” ya que esta es la función principal de la historia enseñada. Como segundo verbo más recurrente, “saber” recibió 18 %.

Entendemos que la producción de conocimiento histórico escolar resulta de muchas variables. Los diferentes sujetos pertenecientes a la cultura escolar movilizan conocimientos construidos en los más diversos espacios con los que mantienen relaciones de intercambio y aprendizaje. Estudiantes y docentes construyen conocimiento a partir de las prácticas culturales en las que se encuentran inmersos, como las de consumo de literatura de ficción, cine, películas y series en plataformas de *streaming*, libros didácticos y académicos y propuestas curriculares para la formación inicial y continua, por nombrar algunas.

En el debate especializado, existe un consenso en reconocer el lugar de la autoría de docentes y estudiantes a la hora de discutir la producción de conocimiento escolar. De la misma forma, refuta la perspectiva que alguna vez se atribuyó a esos sujetos como “meros reproductores” del refinado conocimiento producido en la academia. En ese sentido, Selva Guimarães señala que hay “[...] un consenso en el área de la enseñanza de la historia: estudiantes y docentes no son meros reproductores de conocimientos. Son productores de conocimiento, de culturas escolares”<sup>28</sup>.

Desde esta perspectiva de análisis, los registros de lo que los estudiantes entienden como función de la historia, en cierta medida, mantienen relaciones con tales variables. A partir de los verbos movilizados por los estudiantes, podemos afirmar que la historia como asignatura escolar sirve principalmente para aprender, comprender, conocer y estudiar.

---

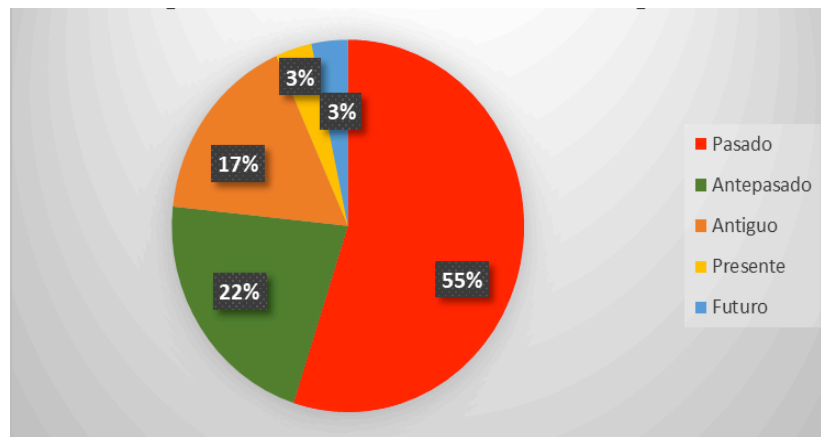
<sup>28</sup> Selva Guimarães Fonseca, *Didática e prática de ensino de História* (Campinas, SP: Papyrus Editora, 2012): 205 [mi traducción].

Sin embargo, lo más importante es reflexionar sobre el complemento verbal registrado por los estudiantes. En otras palabras, ¿cuáles cuestiones relacionaron los alumnos como “objeto” de aprender, comprender, conocer y estudiar la historia?

A diferencia de la variedad de verbos utilizados, los estudiantes comprenden que la historia en la escuela sirve, predominantemente, para aprender/conocer/estudiar el pasado. El pasado es el objeto identificado, en la mayoría de las respuestas, como el principal tema de interés. Simultáneamente, el pasado es el tiempo con el que los estudiantes, en general, relacionan la historia. Este resultado es similar al señalado en las investigaciones de Fuentes Moreno cuando enfatiza que “[...] mayoritariamente, los alumnos analizados asocian la Historia con el conocimiento del pasado”<sup>29</sup>.

En nuestra investigación, sesenta estudiantes asocian la función de la historia enseñada a alguna temporalidad. El gráfico 3 representa los números catalogados.

Gráfico 3. Temporalidades encontradas en las respuestas



Fuente: elaboración propia.

La mayoría absoluta de los estudiantes señaló que la función de la historia está directamente relacionada con el pasado, como objeto y temporalidad de interés de esa asignatura escolar. En términos numéricos, el “pasado” fue mencionado por treinta y tres alumnos, “antepasado”, por trece y “antigo”, por diez. Dos alumnos indicaron “presente” y dos, “futuro”. Si combinamos las

<sup>29</sup> Fuentes Moreno, *op. cit.*, 234.

categorías “pasado”, “antepasado” y “antiguo” como sinónimos, tenemos el 94 % de las respuestas que asocian la función de la historia con el pasado.

El cuadro 1 muestra la relación entre la temporalidad catalogada y las respectivas expresiones verbales.

Cuadro 1. Lista de objetos/temas/funciones de la historia en la escuela

<b>Objeto/temporalidad</b>	<b>Cantidad</b>	<b>Principales expresiones</b>
Pasado	33	“Recordar el pasado”, “aprender sobre el pasado”, “enseñar sobre el pasado del mundo”, “conocer la historia del pasado”, “recordar todo del pasado”, “contar hechos interesantes que han sucedido en el pasado”, “conocer la historia de los últimos años”, “estudiar lo que ha sucedido más importante en el pasado”, “para hablar del pasado”, “para mostrarnos el pasado”, “para conocer más sobre el pasado de Brasil”, “para conocer más sobre el pasado”.
Antepasado	13	“enseñarnos todas las historias de nuestros antepasados”, “aprender cosas de nuestro antepasado”, “aprender sobre los antepasados”, “enseñar lo que les pasó a nuestros antepasados”.
Antiguo	10	“Aprender un poco sobre los pueblos antiguos”, “ayudarnos a conocer más sobre nuestra historia antigua”, “saber lo que sucedió antiguamente”, “contar la historia antigua”.
Presente	2	“Comprender el presente estudiando el pasado”, “ayudarnos a conocer las cosas del pasado y del presente”.
Futuro	2	“Para muchas cosas, principalmente para mi futuro”, “ser consciente del pasado y así construir el futuro”.

Fuente: elaboración propia.

Como podemos ver, en los registros no existe una distinción clara sobre cuál sería el objeto de estudio o la función de la historia en la escuela. Ese aspecto no fue planteado por la pregunta, sin embargo, el pasado es la expresión más utilizada entre los estudiantes cuando registran para qué sirve la historia enseñada en el aula. Este hallazgo —también identificado en la investigación realizada por Marcos Roberto Kusnick y Luis Fernando Cerri— sería un tema suficiente para una investigación extensa. Al analizar las ideas previas que tienen los estudiantes sobre la historia, los autores afirman que el pasado es la categoría más utilizada por los estudiantes para identificar la historia<sup>30</sup>. Geane Kantovitz también registró una observación cercana al investigar cómo los estudiantes se apropian del libro de texto en las clases de historia. Al preguntar a los alumnos cuál era el propósito de leer los libros de historia, la mayoría respondió que era conocer el pasado<sup>31</sup>.

El pasado, evidentemente, está presente en la historia en la escuela de diferentes formas para cumplir con diferentes objetivos, como lo demuestra Helenice Rocha<sup>32</sup>. Sin embargo, es oportuno reflexionar por qué la historia en la escuela sigue identificándose, predominantemente, con la temporalidad del pasado o tiene el pasado como objeto de su enseñanza.

Para los estudiantes, esa asignatura tiene una amplia variedad de funciones. Sirve para que uno aprenda “todo”, como han registrado algunos alumnos. También sirve para mostrar la historia del mundo y de Brasil. Las respuestas de los estudiantes relacionaron el papel de la historia con un amplio universo de ideas. Sin embargo, existe un eje común a todas las respuestas, que está vinculado a la función de la historia indicada por los alumnos.

La historia es la asignatura escolar que sirve para recordar, aprender, enseñar, contar, conocer, estudiar, hablar y mostrar el pasado. Como vemos, hay respuestas que indican ideas amplias y difusas. Un ejemplo son las respuestas que apuntan a que la historia sirve para “recordar el pasado”, “enseñar sobre el pasado del mundo” o “conocer la historia del pasado”.

---

<sup>30</sup> Kusnick y Cerri, *op. cit.*

<sup>31</sup> Geane Kantovitz, “As apropriações do saber histórico por meio do livro didático de história da rede salesiana de escola”, *História & Ensino*, vol. 20, n.º 1 (2014).

<sup>32</sup> Helenice Rocha, “A presença do passado na sala de história”, en *Ensino de História: usos do passado, memória e mídia*, coords. Marcelo Magalhães *et al.* (Rio de Janeiro: FGV Editora, 2014), 33-52.

A pesar del contenido genérico o demasiado amplio de las respuestas, es posible percibir que no todo lo pasado es tema de esa asignatura. Algunos alumnos escribieron que la historia sirve para “estudiar lo que ha sido más importante en el pasado”. En otras palabras, no es todo el pasado, sino el que se ha considerado “más importante”. Así, el criterio de selección residiría en los parámetros que atribuyen importancia a los hechos pasados.

Otras respuestas indican que el criterio de selección debería ser la historia del propio Brasil. En esta perspectiva, uno de los estudiantes registró que la historia en la escuela sirve para “conocer más sobre el pasado de Brasil”. Es posible identificar, después del verbo principal de la oración, el adverbio de intensidad “más”. Este elemento gramatical puede, incluso, haber sido agregado ocasionalmente. Pero no lo creo, porque toda escritura tiene intencionalidad. En este sentido, el uso del término “más” representa una dimensión significativa sobre la función o la importancia atribuida a la historia en la escuela.

Sabemos que, en la actualidad, las disputas de narrativas son uno de los puntos neurálgicos que atraviesan, en distintos sentidos, la enseñanza de la historia<sup>33</sup>. De tal manera, apuntar que la historia en la escuela sirve para “saber más del pasado” puede indicar que, en ese “más”, radica un aporte importante de su enseñanza. Dada la cantidad de narrativas que se ofrecen sobre el pasado, quizás la historia garantizaría un “saber más” no solo en cantidad, sino también en intensidad y calidad. Es decir, si hoy en día innumerables sitios *web*, plataformas de transmisión y aplicaciones de comunicación ofrecen narrativas variadas sobre el pasado, la historia en la escuela garantizaría un conocimiento “más calificado” y “más confiable”.

Cabe señalar que este adverbio (más) apareció en otros registros. A la pregunta “¿para qué se enseña la historia en el aula?”, tenemos como respuestas “para conocer más sobre nuestra historia”, “para conocer más sobre el pasado”, “para conocer más sobre nuestra historia”, “para que sepamos más sobre los países”. Este adverbio apareció en 16 respuestas de estudiantes.

Como ya se ha indicado, el pasado es predominantemente temporalidad relacionada con la historia en la escuela. Sin embargo, en mucha menor medida, el presente y el futuro también aparecieron en los registros de los estudiantes. Ciertamente, no somos capaces, dentro de los límites de un artículo (y esa no es la intención de la investigación), discutir las variables que

---

<sup>33</sup> Christian Laville, “A guerra de narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História”, *Revista Brasileira de História*, vol. 19, n.º 38 (1999).

condicionaron los sentidos movilizados por los estudiantes en cada respuesta. Sin embargo, sería igualmente interesante investigar por qué las temporalidades “presente” y “futuro” son prácticamente inexistentes en el léxico de los estudiantes de educación secundaria.

Sin embargo, para los propósitos de este texto, podemos reflejar cómo aparecieron el presente y el futuro en las respuestas de los estudiantes. El número de apariciones de estas dos palabras puede ser un motivo de reflexión. En las 126 respuestas, solo dos estudiantes relacionaron la historia con el presente y dos con el futuro. Para el grupo de alumnos que ha terminado la secundaria y participado de la investigación, categóricamente, el presente y el futuro no forman parte del universo de temas que involucran la historia que se enseña en el aula.

No obstante, algunos utilizaron el término “presente” como objeto de estudio en la historia en la escuela. Según los registros de los alumnos, esa asignatura sirve para “comprender el presente estudiando el pasado”, y “ayudarnos a conocer las cosas del pasado y del presente”.

Es interesante notar cómo los estudiantes relacionan las dos temporalidades. En el primer ejemplo, el alumno es enfático al afirmar que la historia sirve para comprender el presente. Es decir, no se trata de una asignatura escolar orientada a comprender, conocer, contar, recordar el pasado (como se señala en gran parte de los registros), sino a comprender el presente desde el estudio del pasado. Así, el pasado es un objeto cuyo estudio sirve para que la historia comprenda el presente. El segundo registro también establece una conexión entre el presente y el pasado como un tema relacionado con la función de la historia. Según este alumno, la historia tendría la función de contribuir a la construcción del conocimiento tanto del pasado como del presente.

En cuanto al tiempo futuro, éste también recibió dos menciones. Según los dos estudiantes, la historia serviría “para muchas cosas y mucho más para mi futuro” y “para ser consciente del pasado y así construir nuestro futuro”. En el primer sentido aquí mencionado, el conocimiento de la historia enseñada en el aula se relaciona con el futuro individual del alumno, por lo que el conocimiento movilizado por este componente curricular, en alguna dimensión, contribuiría al futuro del alumno. El otro registro menciona que la historia serviría para construir el futuro. Esta construcción se produciría a través de una determinada conciencia del pasado, adquirida a través de la historia enseñada.

Sin embargo, ¿qué contenido de historia debería enseñarse? ¿Cuál sería “el contenido más importante para aprender en la historia? ¿Por qué?”. Ésta fue la última pregunta formulada en el

cuestionario. Hay una amplia variedad de temas en los registros de los estudiantes y las respuestas mencionan varios contenidos relacionados con temporalidades igualmente diversas.

Las respuestas presentan una constelación de temas —o contenidos— señalados como los más importantes para estudiar. Temas como la “Revolta de la *Chibata*<sup>34</sup>”, la “Revolta de las vacunas<sup>35</sup>”, el “*coronelismo*<sup>36</sup>”, el “imperialismo”, “primera y segunda guerras mundiales”, “indios” y “población negra” se incluyen en las respuestas registradas. A pesar de la diversidad de contenidos señalados, uno de los temas sobresalió entre las respuestas y fue el más recurrente: el Brasil. Setenta y seis estudiantes informaron que los contenidos que se deben estudiar en la asignatura escolar Historia eran aquellos relacionados con el Brasil.

La palabra “Brasil” aparece en 48 respuestas catalogadas. Las otras expresiones mencionan temas como “la historia de nuestro país”, “nuestra independencia”, “nuestra colonización”, “pobreza en nuestro país”, “II Reinado”, “*Cabanagem*”<sup>37</sup>, “llegada de los portugueses a Brasil”, “proclamación de la república de Brasil”. La Historia de Brasil fue también uno de los temas más mencionados en los resultados de la investigación realizada por el profesor Aaron Reis, que ha analizado las concepciones de jóvenes estudiantes sobre temas históricos<sup>38</sup>.

El conocimiento construido y movilizado en el aula es el resultado de muchas y variadas prácticas. En este sentido, coincidimos con Selva Guimarães cuando señala que

El conocimiento que dialoga dentro del proceso educativo, en el aula, proviene de diferentes fuentes: conocimiento científico, derivado de la historiografía; investigación educativa y áreas afines; conocimiento docente, resultado de disciplinas, currículos, profesionales, experiencia; conocimiento escolar, que se

---

<sup>34</sup> La “*Revolta da Chibata*” fue un motín organizado por soldados de la armada brasileña del 22 al 27 de noviembre de 1910. La revuelta ocurrió como protesta por los castigos físicos sufridos por los marineros.

<sup>35</sup> La “*Revolta da Vacina*” fue una rebelión popular en resistencia a la vacuna contra la viruela que tuvo lugar en Río de Janeiro en noviembre de 1904.

<sup>36</sup> El “*coronelismo*” fue una práctica común en Brasil durante la Antigua República (1889 a 1930), caracterizada por el fortalecimiento de las oligarquías y la opresión de las clases populares.

<sup>37</sup> La “*Cabanagem*”, también conocida como “*Guerra dos Cabanos*” fue una revuelta popular y social que ocurrió durante el Imperio de Brasil, de 1835 a 1840.

<sup>38</sup> Reis, Aaron Sena Cerqueira, “As concepções de jovens estudantes sobre assuntos históricos”, *Revista História Hoje*, vol. 8, n.º 16 (2019).

obtiene a través de libros y diversos materiales escolares; conocimiento que se construye a partir de la experiencia de los estudiantes y conocimiento social, desde espacios de trabajo y esparcimiento, eventos culturales, espacios religiosos, entre otros.<sup>39</sup>

También debemos advertir que las respuestas de los estudiantes pueden estar relacionadas con la distancia temporal relacionada con el estudio de los contenidos mencionados. Es decir, puede ser contenido que se ha estudiado recientemente en 2018, ya que el cuestionario se aplicó en 2019. Así, parte de los temas aún estaba en la memoria de los estudiantes.

A partir de las respuestas presentadas podemos percibir que la historia europea —que prevalece en los planes de estudio y en los libros de texto formales— no parece tener mayor importancia para los estudiantes. Los temas clásicos vinculados con la división canónica de la historia cuatripartita aparecieron con bastante timidez. Por otro lado, los contenidos señalados por los estudiantes indican el predominio de temas ligados con la considerada división tradicional de la historia política en Brasil. Sin embargo, la recurrencia de temas relacionados con la historia del país puede indicar que, para los estudiantes, existe la necesidad de priorizar los estudios sobre Brasil.

Además de los temas clásicos del currículo de enseñanza básica presentes en los libros de texto, los estudiantes también registraron temas que están fuera del marco de la historia enseñada. En su respuesta, un alumno matriculado en 9.º grado A escribió que el contenido más importante a estudiar era “esclavitud”. En el espacio reservado para explicar la respuesta, el estudiante declaró que se debía a la necesidad de “retratar un problema social muy grande que es el prejuicio”. En esa misma clase, otra alumna indicó que el tema más importante debería ser “Historia de la política, principalmente la femenina”.

Esas interpretaciones nos hacen darnos cuenta de la diversidad de significados atribuidos a la historia en la escuela, además del cumplimiento protocolario de una propuesta curricular. No pocas veces nos encontramos ante lecturas que atribuyen a la enseñanza de la historia (no solo la que se ofrece en la educación básica), la función reparadora de las injusticias sociales, por

---

<sup>39</sup> Fonseca, *op. cit.*, 207.



ejemplo. Peter Lee, al analizar algunos desafíos relacionados con la enseñanza de la historia, señala que esta no debe movilizarse como un “[...] instrumento para crear cierto tipo de ciudadanos, por nobles que sean estos objetivos”<sup>40</sup>.

En esta línea de reflexión, la profesora e investigadora Cristiani Bereta da Silva ha analizado algunos temas-problemas relacionados con la enseñanza de la historia, a partir de las experiencias de la asignatura *Práctica Supervisada*. La autora señala que el problema radica en que a la enseñanza de esa asignatura se atribuye la función última de ciudadanía y reparación de las injusticias. Para Silva,

[...] la relación entre historia y ciudadanía, historia y justicia social, debe darse a nivel de comprensión de los procesos históricos; tal entendimiento debe poder sustentar argumentos que defiendan tanto el funcionamiento exitoso de una sociedad fundada en derechos y deberes, como relaciones justas, basadas en el respeto y la igualdad en la diferencia”.<sup>41</sup>

No se trata de validar o no los significados que los estudiantes atribuyen a la historia enseñada, sino reflexionar sobre los significados atribuidos y ampliar la comprensión de sus objetivos. Por lo tanto, discutir los registros de los estudiantes puede ser bastante significativo. Dos alumnos matriculados en la clase D del 9.º grado registran que el tema más importante a estudiar sería “política”. En justificación, explicaron que a través de este tema se podría “luchar contra Bolsonaro”. En este sentido, podemos acercarnos a Peter Lee cuando señala que “[...] si los alumnos que terminan la escuela son capaces de utilizar el pasado para ayudarles a dar sentido al presente y al futuro, deben tomar algo de historia sustancial”<sup>42</sup>.

A partir de los registros producidos por los estudiantes, es posible ver cuan amplio es el conjunto de conocimientos movilizados por ellos. De la misma forma, es posible identificar una

---

<sup>40</sup> Peter Lee, “O ensino de História - Algumas reflexões do Reino Unido” [entrevista concedida a Cristiani Bereta da Silva], *Tempo e Argumento*, vol. 4, n.º 2 (2012): 225 [mi traducción].

<sup>41</sup> Cristiani Bereta da Silva, “Que memória? Que História? Usos do passado e o ensino de História a partir do presente”, en *História do Tempo Presente: oralidade, memória, mídia*, coord. Janice Gonçalves (Itajaí, SC: Casa Aberta, 2016): 128 [mi traducción].

<sup>42</sup> Lee, “Em direção a um conceito de literacia histórica”, 140.

diversidad de formas de interpretación mediante las cuales los estudiantes se apropian de la historia en la escuela y le dan significado y conocimiento. Es muy probable que estos caminos plurales también estén influenciados por el desempeño de los docentes responsables por la asignatura.

A partir de los registros de los estudiantes podemos ver cómo la historia enseñada en el aula también establece relaciones con las lecturas de la actualidad. Para una parte de los alumnos que participaron en la actividad, la asignatura Historia, además de cumplir un cronograma de actividades con contenido, ejercicios de aprendizaje y actividades evaluativas, también promueve una reflexión sobre las relaciones político-sociales de la experiencia del tiempo presente.

### **Conclusiones**

Los datos catalogados y comentados en este artículo muestran la fertilidad del material para el desarrollo de la investigación en el campo de la enseñanza de la historia, potenciado por proyectos como PIBID. En concreto, se pudo constatar cómo los temas relacionados con la enseñanza de la historia son campos fértiles de investigación con el fin de potenciar la formación del profesorado. Entre las actividades desarrolladas se aplicó un cuestionario a los estudiantes con el fin de ampliar nuestra comprensión de los sentidos y significados atribuidos a la historia enseñada en el aula.

En este texto, centramos nuestra atención en los registros que elaboran los estudiantes sobre los significados atribuidos a la historia enseñada en el aula. A través de las respuestas a las preguntas se pudo identificar cómo una parte de los estudiantes percibe la función de la asignatura escolar y cómo se relaciona el conocimiento construido a partir de este componente curricular, que presenta algunos temas considerados clásicos y otros relacionados con los fenómenos de la historia experimentados en el presente de nuestro tiempo.

Se pudo percibir que, a partir de los registros elaborados por los estudiantes que participaron en el proyecto, la historia enseñada en el aula tiene un gran y variado uso. Sin embargo, para la mayoría de los estudiantes, este componente curricular sirve para aprender/conocer/estudiar el pasado. Las respuestas también evidencian que las reflexiones que involucran el presente y el futuro no están asociadas a la historia enseñada. Para los estudiantes, la Historia de Brasil, desplegada en diferentes temas, es el contenido más importante a aprender/conocer/estudiar en

esta asignatura escolar. Por lo tanto, los representantes temáticos de un currículo eurocéntrico no aparecen entre los registros de los estudiantes.

Comprender cómo los alumnos representan la historia enseñada puede ampliar las reflexiones sobre las posibilidades de mejorar y replantear la enseñanza de la historia. Puede contribuir a reflexionar sobre lo que ha atraído el interés y la atención de los jóvenes. Además, puede contribuir a repensar los currículos de formación inicial de profesores de historia que, en Brasil, continúan configurados a partir del modelo cuatripartito europeo y con un enfoque predominante en los contenidos, datos que se muestran en las investigaciones de Erinaldo Cavalcanti<sup>43</sup>, Flávia Caimi<sup>44</sup> y Mauro Cezar Coelho y Wilma Baia de Nazaré Coelho<sup>45</sup>.

### **Conflicto de interés**

El autor declara que no tiene conflicto de interés.

### **Financiamiento**

Sin financiación

### **Referencias bibliográficas**

Acevedo Tarazona, Álvaro y Gabriel Samacá Alonso. “La política educativa para la enseñanza de la historia de Colombia (1948–1990): de los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales”. *Revista Colombiana de Educación*, n.º 62 (2012): 221-244. <https://doi.org/10.17227/01203916.1637>

Aguilera Morales, Alcira. “La enseñanza de la historia y las ciencias sociales hoy: contrasentidos y posibilidades”. *Folios*, n.º 46 (2017): 15-27. <https://doi.org/10.17227/01234870.46folios15.27>

---

<sup>43</sup> Erinaldo Cavalcanti, “El lugar del aprendizaje histórico en la formación inicial de profesores de historia en la amazonia brasileña”, *Areté - Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, vol. 6, n.º 12 (2020); Erinaldo Cavalcanti, “La formación docente inicial del profesor de Historia en Brasil: temas, reflexiones y desafíos”, *Ciencias Sociales y Educación*, vol. 9, n.º 18 (2020); Erinaldo Cavalcanti, “Ensino de história, livro didático e formação docente de professores de História no Brasil”, *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, n.º 18 (2019).

<sup>44</sup> Flávia Eloisa Caimi, “A licenciatura em História frente às atuais políticas públicas de formação de professores: um olhar sobre as definições curriculares”, *Revista Latino-Americana de História*, vol. 2, n.º 6 (2013).

<sup>45</sup> Mauro Cezar Coelho y Wilma de Nazaré Baía Coelho, “As licenciaturas em História e a lei 10.639/03 - Percursos de formação para o trato com a diferença?”, *Educação em Revista*, n.º 34 (2018).

Caimi, Flávia Eloisa. “A licenciatura em História frente às atuais políticas públicas de formação de professores: um olhar sobre as definições curriculares”. *Revista Latino-Americana de História*, vol. 2, n.º 6 (2013): 193-209.

Cavalcanti, Erinaldo. “El lugar del aprendizaje histórico en la formación inicial de profesores de historia en la amazonia brasileña”. *Areté - Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, vol. 6, n.º 12 (2020): 183-201.

Cavalcanti, Erinaldo. “La formación docente inicial del profesor de Historia en Brasil: temas, reflexiones y desafíos”. *Ciencias Sociales y Educación*, vol. 9, n.º 18 (2020): 113-135.  
<https://doi.org/10.22395/csye.v9n18a5>

Cavalcanti, Erinaldo. “Ensino de história, livro didático e formação docente de professores de História no Brasil”. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, n.º 18 (2019): 49-61.

Chartier, Roger. “Defesa e ilustração da noção de representação”. *Fronteiras*, vol. 13, n.º 24 (2011): 15-29.

Coelho, Mauro Cezar y Wilma de Nazaré Baia Coelho. "As licenciaturas em História e a lei 10.639/03 - Percursos de formação para o trato com a diferença?". *Educação em Revista*, n.o 34 (2018): 1-39.  
<https://doi.org/10.1590/0102-4698192224>

Cuesta, Virginia. *Formación inicial de profesores en enseñanza de la historia en Argentina y Brasil*. La Plata, Argentina: Universidad Nacional de la Plata, 2019.

Ferreira, Marieta de Moraes. "O ensino da História, a formação de professores e a Pós-graduação". *Anos 90*, vol. 23, n.o 44 (2016): 21-50.  
<https://doi.org/10.22456/1983-201X.68383>

Fonseca, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de História*. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2012.

Fuentes Moreno, Concha. "Concepciones de los alumnos sobre la historia". *Educar em Revista*, vol. 22 (2006): 219-239.  
<https://doi.org/10.1590/0104-4060.407>

González, María Paula. "La Historia Enseñada: una mirada a los cambios en las permanencias". *Educação & Realidade*, vol. 42, n.o 2 (2017): 747-769.  
<https://doi.org/10.1590/2175-623658035>

González Calderón, Fabián y Enrique Gatica Villarroel. "Los jóvenes y la historia: Perspectivas de estudiantes secundarios chilenos en torno al aprendizaje histórico del gobierno de la Unidad Popular y la dictadura militar". *Clio & Asociados*, vol. 20, n.o 21 (2017): 52-66.

<https://doi.org/10.14409/cya.v0i20/21.6513>

Kantovitz, Geane. "As apropriações do saber histórico por meio do livro didático de história da rede salesiana de escola". *História & Ensino*, vol. 20, n.o 1 (2014): 171-195.

<https://doi.org/10.5433/2238-3018.2014v20n1p171>

Kusnick, Marcos Roberto y Luis Fernando Cerri. "Ideias de estudantes sobre a história: um estudo de caso a partir das representações sociais". *Cultura histórica & patrimônio*, vol. 2, n.o 2 (2014): 30-54.

Laville, Christian. "A guerra de narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História". *Revista Brasileira de História*, vol. 19, n.o 38 (1999): 125-138.

<https://doi.org/10.1590/S0102-01881999000200006>

Lee, Peter. "Em direção a um conceito de literacia histórica". *Educar em Revista*, vol. 22, n.o 60 (2006): 107-146.

<https://doi.org/10.1590/0104-4060.403>

Lee, Peter. "O ensino de História - Algumas reflexões do Reino Unido" [entrevista concedida a Cristiani Bereta da Silva]. *Tempo e Argumento*, vol. 4, n.o 2 (2012): 216-250.

<https://doi.org/10.5965/2175180304022012216>

Lima Muñiz, Laura y Rebeca Reynoso Angulo. "La enseñanza y el aprendizaje de la Historia en México. Datos de su trayectoria en la educación secundaria". *Clio & Asociados*, vol. 18, n.o 19 (2014): 41-62.

<https://doi.org/10.14409/cya.v0i18/19.4736>

Linare, Cecilia y Virginia Cuesta. "Los jóvenes y la historia: El sentido de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia para los jóvenes estudiantes de Brasil, Argentina, Uruguay y Chile". *Clio & Asociados*, n.o 20 (2017): 27-42.

<https://doi.org/10.14409/cya.v0i20/21.6491>

Miralles Martínez, Pedro, Joaquim Prats Cuevas y Mercè Tatjer Mir. "Conocimientos y concepciones de estudiantes españoles y latinoamericanos de Educación Secundaria Obligatoria sobre las independencias políticas americanas". *Scripta Nova - Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. XVI, n.o 418 (2012): 1-9.

Pacheco, Ricardo de Aguiar y Helenice Rocha. "Quando o ensino vira tema de pesquisa: O Ensino de História na Pós-graduação em História". *Anos 90*, vol. 23, n.o 44 (2017): 51-83.

<https://doi.org/10.22456/1983-201X.65880>

Pagés i Blanch, Joan. "Enseñar a enseñar Historia: la formación didáctica de los futuros profesores". En *Miradas a la Historia: reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez*

Llopis, coordinado por José Antonio Gómez Hernández y María Encarna Nicolás Marín. Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones, 2004, 155-178.

Pagès i Blanch, Joan y Jesús Marolla. "La historia reciente en los currículos escolares de Argentina, Chile y Colombia. Desafíos de la educación para la ciudadanía desde la Didáctica de las Ciencias Sociales". *Historia y Memoria*, n.o 17 (2018): 153-184.  
<https://doi.org/10.19053/20275137.n17.2018.7455>

Quintero, Inés. "Enseñar Historia en Venezuela: carencias tensiones y conflictos". *Caravelle*, n.o 104 (2015): 71-86.  
<https://doi.org/10.4000/caravelle.1576>

Ramírez, Tulio. "El texto escolar como arma política. Venezuela y su gente: Ciencias Sociales 6to. grado". *Investigación y Postgrado*, vol. 27, n.o 1 (2012): 163-194.

Ramírez, Tulio. "El texto escolar: una línea de investigación en educación". *Revista de Pedagogía*, vol. 24, n.o 70 (2003): 273-292.

Restrepo Zapata, Juan David. "Reflexiones en torno a la enseñanza de la Historia en Colombia: un breve balance historiográfico". *Revista de Ciencias Sociales*, vol. 3, n.o 161 (2018): 91-102.  
<https://doi.org/10.15517/rcs.v0i161.35063>

Reis, Aaron Sena Cerqueira. "As concepções de jovens estudantes sobre assuntos históricos". *Revista História Hoje*, vol. 8, n.o 16 (2019): 70-89.  
<https://doi.org/10.20949/rhj.v8i16.539>

Rocha, Helenice. "A presença do passado na sala de história". En *Ensino de História: usos do passado, memória e mídia*, coordinado por Marcelo Magalhães, Helenice Rocha, Jayme Fernandes R. y Alessandra Ciambarella. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2014, 33-52.

Silva, Cristiani Bereta da. "Que memória? Que História? Usos do passado em ensino de História a partir do tempo presente". En *História do tempo presente: oralidade, memória, mídia*, coordinado por Janice Gonçalves. Itajaí, SC: Casa Aberta, 2016, 117-140.

Teté Ramos, Márcia Elisa y Ronaldo Cardoso Alves. "Representações de História em jovens da Escola Básica e da Universidade: um estudo sobre pensamento histórico e identidade". *Antíteses*, vol. 9, n.o 18 (2016): 118-152.  
<https://doi.org/10.5433/1984-3356.2016v9n18p118>