



LOS JÓVENES FRENTE A LA HISTORIA

Aprendizaje y enseñanza en
escuelas secundarias

Gonzalo de Amézola
Luis Fernando Cerri
(coordinadores)

LOS JÓVENES FRENTE A LA HISTORIA

Aprendizaje y enseñanza en
escuelas secundarias

Gonzalo de Amézola

Luis Fernando Cerri

(coordinadores)

Proyecto Redes



2018

Esta publicación ha sido sometida a evaluación interna y externa organizada por la Secretaría de Investigación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

Diseño: D.C.V. Federico Banzato

Diseño de tapa: D.G.P. Daniela Nuesch

Editora por la Prosecretaría de Gestión Editorial y Difusión: Leslie Bava

Foto de tapa: Agradecemos al Prof. Pablo Corbetta y a los alumnos de 4to 6ta (2018) del Colegio Nacional UNLP.

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

Impreso en Argentina

©2018 Universidad Nacional de La Plata

ISBN 978-950-34-1633-4

Colección Estudios/Investigaciones, 64

Cita sugerida: Amézola, G. de y Cerri, L. D. (Coords). (2018). Los jóvenes frente a la Historia: Aprendizaje y enseñanza en escuelas secundarias. La Plata : Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Estudios/Investigaciones ; 64). Recuperado de <https://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/106>



Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
(Atribución-No comercial-Compartir igual)

Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Decana

Prof. Ana Julia Ramírez

Vicedecano

Dr. Mauricio Chama

Secretario de Asuntos Académicos

Prof. Hernán Sorgentini

Secretario de Posgrado

Dr. Fabio Espósito

Secretaria de Investigación

Dra. Laura Rovelli

Secretario de Extensión Universitaria

Mg. Jerónimo Pinedo

Prosecretario de Gestión Editorial y Difusión

Dr. Guillermo Banzato

Índice

<u>Presentación</u>	<u>7</u>
<u>Contenidos y métodos en el aprendizaje histórico en Argentina después de dos décadas de reformas educativas <i>Gonzalo de Amézola y Luis Fernando Cerri</i></u>	<u>19</u>
<u>Entre el desconocimiento juvenil y las nuevas demandas de ejemplaridad. Las representaciones sobre los héroes en la Argentina actual <i>Mariela Coudannes Aguirre, María Clara Ruiz</i></u>	<u>65</u>
<u>La conciencia histórica en jóvenes de la Provincia de Buenos Aires <i>María Cristina Garriga, Valeria Morras, Viviana Pappier</i></u>	<u>83</u>
<u>Una mirada local: los jóvenes de Santa Rosa. Cultura histórica /cultura política <i>María Claudia García, Gabriel Gregoire, Laura Sánchez</i></u>	<u>101</u>
<u>Los jóvenes, la enseñanza de la Historia y su mirada frente a los procesos de integración regional <i>Virginia Cuesta, Cecilia Linare</i></u>	<u>113</u>
<u>Veinte años de dictadura. La enseñanza de la última dictadura militar (1976-1983) en las escuelas secundarias de Argentina <i>Gonzalo de Amézola</i></u>	<u>133</u>

<u>La historia escolar y los profesores. Una mirada desde el Mercosur</u> <u>María Paula González</u>	<u>153</u>
<u>Los jóvenes y la historia. Cuestionario para estudiantes</u>	<u>183</u>
<u>Los jóvenes y la historia. Cuestionario para profesores</u>	<u>199</u>
<u>Los autores</u>	<u>207</u>

Presentación

Características generales del proyecto

El presente volumen está compuesto por un conjunto de trabajos que son resultado del proyecto de investigación “Los jóvenes y la historia en el Mercosur”. Esta indagación fue desarrollada por investigadores de distintas universidades de Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay bajo la coordinación general del profesor Luis Fernando Cerri (Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil). En el capítulo argentino, la coordinación estuvo a cargo del profesor Gonzalo de Amézola (Universidad Nacional de La Plata), quien también dirigió dos subproyectos que utilizaron esos datos: “Enseñanza-aprendizaje de la historia, conciencia histórica y conciencia política en escuelas de la Provincia de Buenos Aires” (Universidad Nacional de La Plata) y “La enseñanza de la historia, la conciencia política y la conciencia histórica en los jóvenes escolarizados en la Provincia de La Pampa, 2014 – 2016” (Universidad Nacional de La Pampa).

Las secciones que integran este libro tienen como preocupación central los problemas argentinos para la enseñanza de la historia pero sin restringirse exclusivamente a este caso, ya que la casi totalidad de los capítulos presentan una perspectiva comparativa –más o menos predominante, según cada caso– con las características que esas cuestiones presentan en los otros países en los que se recabó información.

Los datos utilizados se obtuvieron mediante la aplicación de una encuesta de cuarenta y tres ítems en alumnos de entre 15 y 16 años de edad y otra dirigida a docentes de esas mismas escuelas, realizada entre agosto de 2012 y mayo de 2013. Su recopilación se realizó gracias al trabajo voluntario de coordinadores nacionales y locales, profesores y estudiantes universitarios a los cuales expresamos nuestro agradecimiento. Decidimos por esta opción

tuvo como consecuencia ventajas y desventajas. Por una parte nos hizo posible, desde el punto de vista financiero, una aplicación amplia del cuestionario y nos permitió evitar técnicas de aleatoriedad (como la del sorteo) para recoger las muestras. Por otro lado, nos impidió generalizar sus resultados para todos los alumnos de la misma edad de una provincia o una ciudad.

Con esta información hemos elaborado una muestra no-probabilística de los conocimientos históricos, las representaciones políticas y socioculturales y la conciencia histórica de alumnos y profesores de los países involucrados. No se trata, en consecuencia, de resultados estadísticamente representativos; pero, a pesar de ello, dadas sus dimensiones (cerca de 4 mil cuestionarios de alumnos y 300 de profesores), consideramos que nuestros resultados pueden considerarse como posiblemente similares a los que se obtendrían si aplicáramos una muestra probabilística.

En cada una de las escuelas seleccionadas se aplicó la encuesta en una hora de clase a todos los alumnos de un único curso. En el caso de los profesores se relevó al docente de esa división y a otros dos del mismo colegio. La elección de la edad en los alumnos está relacionada con que en todos los países involucrados los jóvenes están concluyendo su educación obligatoria usualmente entre los 15 y los 16 años y para esa altura de su recorrido escolar ya tuvieron acceso a la mayoría de los contenidos históricos sobre los que se les requería su respuesta.

Los cuestionarios –uno para profesores y otro para alumnos– incluyeron temas sobre los cuales los encuestados se manifestaron señalando el nivel de su concordancia con las afirmaciones propuestas según la escala de Likert. Esta escala, también denominada escala de actitudes, es

una manera de medir cómo las personas perciben alguna cosa, sea un grupo de personas, una cuestión social o una experiencia de vida (...) los investigadores elaboran una escala haciendo a los encuestados cierto número de preguntas, todas ellas relacionadas con la cuestión pautaada y que los invita a acordar o a no estar de acuerdo con las afirmaciones (Johnson, 1997, p. 87).

En el caso en cuestión elaboramos cinco niveles de concordancia que variaron de pésimo a óptimo, de desacuerdo totalmente a acuerdo totalmente, a partir de lo cual se atribuyeron valores numéricos a cada respuesta (de -2

para la respuesta más negativa, pasando por 0 para las respuestas neutras y 2 para la respuesta más positiva). De esta manera se obtuvieron valores que permitieron inferir la concordancia media con cada afirmación, y el desvío del patrón correspondiente.

Las preguntas para los alumnos incluyen opiniones sobre el significado de la historia; la importancia de sus objetivos; los tipos de historia que más les agradan y los que les resultan más confiables; importancia de la religión y la política; las prácticas de enseñanza que se desarrollan en los salones de clase; conocimientos cronológicos sobre procesos históricos; interés en distintos períodos y temas de la historia; noción de pasado y proyecciones para el futuro (personal y colectivo); tópicos importantes de los contenidos escolares de la asignatura (Edad Media, Colonización, Revolución Industrial, Adolf Hitler); grado de importancia de elementos de la vida personal y colectiva; sentido de la historia; interpretación de la riqueza y la pobreza; comprensión de la historicidad; definiciones de nación, solidaridad social, próceres, democracia, papel de la mujer, gobiernos militares y posicionamientos referidos a temas contemporáneos polémicos.

El cuestionario de los profesores es menos extenso y tuvo por objetivo comparar concepciones y prácticas en los salones de clase con las respuestas de los alumnos, además de relevar informaciones adicionales sobre el contexto.

Las escuelas encuestadas

Las escuelas relevadas en todas las ciudades se ajustaron a una tipología que nos permitió agrupar las variadas características que presentaban las instituciones de los distintos países participantes. Con este criterio decidimos distinguir siete tipos diferentes de instituciones educativas:

-Escuela pública de excelencia: es una escuela pública mantenida por el Estado nacional, provincial o municipal (en el caso argentino, también por una universidad pública) considerada socialmente como de una gran calidad educativa. En algunos casos, como en Brasil, esa excelencia está medida oficialmente en un ranking público (ENEM) y en otros, como en Argentina, lo que más pesa para esa determinación es la percepción de la opinión pública del lugar. Estas instituciones suelen tener una prueba de admisión u otros criterios para limitar el ingreso de alumnos (por ejemplo,

incorporación de aspirantes por sorteo, como ocurre en algunos colegios argentinos).

-*Escuela pública central*: con un criterio exclusivamente geográfico se eligió una escuela pública común ubicada en el centro o muy próxima al centro de la ciudad, independientemente de las características sociales predominantes en la mayoría del alumnado.

-*Escuela pública de la periferia*: en este caso la referencia es geográfica y social. Se trata de una escuela pública común en un barrio distante del centro de la ciudad y generalmente habitado por personas de bajos ingresos.

-*Escuela rural*: generalmente pública y gratuita pero en ocasiones puede percibir una cuota de sus alumnos. Se caracteriza por estar ubicada fuera del área urbana aunque puede ubicarse también en distritos o barrios rurales. Su principal público es el de los hijos de trabajadores primarios dedicados a la agricultura, la ganadería, la pesca o las actividades extractivas.

-*Escuela privada laica*: se caracteriza por ser mantenida por una institución con fines de lucro a la que los alumnos pagan por el servicio que reciben. Por esta razón suele caracterizárselas también en algunos países como escuela-emprendimiento.

-*Escuela privada religiosa*: se caracteriza por ser mantenida por una institución religiosa, independientemente de su confesión (aunque mayoritariamente se trata de escuelas católicas por ser este el culto más numeroso en acólitos en los países donde se realizó la encuesta). En estos colegios es bastante probable que los padres de los alumnos profesen la misma religión que la institución que mantiene a la escuela.

-*Escuela privada alternativa*: se trata de escuelas organizadas mediante cooperativas de profesores y/o padres, o escuelas que no responden al patrón empresarial sino que procuran desarrollar una pedagogía alternativa o experimental.

No siempre se encontraron todos estos tipos de escuela en todas las ciudades relevadas. En esos casos se mantuvo el criterio de relevar una de cada una de las existentes sin intentar solucionar esa carencia con el relevamiento de una segunda escuela de uno de los tipos que sí se encontraban presentes en esa ciudad. Otra aclaración necesaria es que para preservar la privacidad, los investigadores se comprometieron a mantener en reserva de los nombres de los alumnos que respondieron los cuestionarios (los que no les fueron

requeridos en los formularios) y también los nombres de las escuelas que nos permitieron aplicar el instrumento en sus aulas.

Las ciudades donde se aplicaron las encuestas fueron las siguientes:

-Argentina: San Miguel, José C. Paz, Malvinas Argentinas, Mar del Plata, Bahía Blanca, Quilmes y La Plata en la Provincia de Buenos Aires; Comodoro Rivadavia en la Provincia de Chubut; Santa Fe en la Provincia de Santa Fe y Santa Rosa en la Provincia de La Pampa.

-Brasil: Florianópolis, SC; Dourados, MS; Parintins, AM; Itararé, SP; Passo Fundo, RS; Ponta Grossa, PR; Porto Alegre, RS; Teixeira de Freitas, BA; Belo Horizonte, MG; Aracaju, SE; S. J. dos Campos, SP; Cáceres, MP; Cuiabá, MP; Rondonópolis, MT; Três Lagoas, MS; Brasília, DF; Curiuvá, PR; Ituiutaba, MG; Uberlândia, MG:

-Paraguay: Asunción

-Uruguay: Montevideo

-Chile: Santiago

Antecedentes del proyecto

La indagación estuvo inspirada básicamente en el proyecto “Youth and History”, desarrollado en Europa a partir de 1994, con base en la red European Standing Conference of History Teachers Associations (Euroclio), que procuró dar respuestas tanto a cuestiones sobre la calidad, las características y los resultados de la enseñanza de la historia, como sobre la configuración general de la conciencia histórica y las actitudes políticas de los jóvenes europeos. La metodología consistió en un relevamiento comparativo de amplio alcance, a través de un cuestionario cerrado que fue respondido por jóvenes de 15 años de 25 países europeos, además de Israel y Palestina, y por sus profesores de historia. Este cuestionario versaba sobre contenidos, métodos y concepciones de historia y ciudadanía, con sustentación en el concepto de conciencia histórica. El relevamiento europeo alcanzó 31 mil respuestas. La investigación estuvo constituida por la elaboración, aplicación y tabulación de un cuestionario para los alumnos y de otro para los profesores, definidos después de varias reuniones entre decenas de investigadores de toda Europa, liderados por Magne Angvik y Bodo von Borries.

La investigación europea, que fue precedida por otras de menor envergadura, dio lugar a una gran cantidad de encuentros, debates, publicaciones

y estudios, como por ejemplo una antología organizada por Leeuw- Roord en 1998. Uno de ellos, “Is history teaching up to date?”, de Signe Barschdorff, pone en cuestión el asunto de la innovación y las características temáticas, políticas y metodológicas de la enseñanza en los países participantes de la investigación.

En Brasil, Schmidt y García aplicaron el concepto de conciencia histórica en experiencias de clase basadas en materiales de acervo familiar en escuelas de Curitiba y de la región metropolitana. Otro estudio es la tesis de maestría de María Rosa Chaves Künzle, defendida en el Programa de Post-Graduación en Educación de la Universidad Federal de Paraná en 2003, titulada “O ensino da história e o conceito de nação: um instrumento de pesquisa”. Este estudio seleccionó algunas de las cuestiones del instrumento europeo referidas a nación, historia e identidad nacional adaptándolas al contexto de la historia y la cultura política del Brasil, y las aplicó en escuelas públicas y particulares de enseñanza media de la ciudad de Curitiba. Además de esto, desarrolló también un método para cuantificar y cruzar respuestas utilizando planillas de datos.

Sobre la juventud, su visión del mundo, comportamiento y opiniones hay una profusión de estudios, principalmente en los campos de la educación y, especialmente, de la sociología. El ejemplo más destacado es el de la investigación nacional “Perfil da Juventude Brasileira”, desarrollado por el Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), por el Instituto Cidadania y el Instituto de Hospitalidade, que entrevistó a 3.500 jóvenes en todos los estados brasileños.

En Argentina existen también algunos estudios que pueden ser relacionados con el que aquí presentamos. Entre ellos, las articulaciones entre historia, identidad y proyecto fueron estudiadas por Miriam Kriger bajo la dirección de Mario Carretero, aunque limitándose a un universo conformado por alumnos del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires en dos etapas: una primera cuantitativa (una encuesta respondida por 364 estudiantes), completada por una fase cualitativa de 14 entrevistas a algunos de esos encuestados. La tesis de Miriam Kriger se tituló “Historia, Identidad y Proyecto: un estudio de las representaciones de los jóvenes argentinos sobre el pasado, presente y futuro de la nación”. Un adelanto de este trabajo se publicó en el número 12 de la revista *Clío & Asociados* (Kriger, 2008). Otro de

los antecedentes es la tesis de Ana Pereyra dirigida por Inés Dussel sobre la conciencia histórica que tienen los adolescentes sobre el pasado argentino de las décadas de 1970 y 1980. En este caso se aplicó un instrumento –que para una de sus partes las responsables adaptaron también del proyecto “Youth and History”– a cursos de 2^{do} y 5^{to} año de escuelas medias de la ciudad de Buenos Aires. El título es “La conciencia histórica de los adolescentes. Transmisión escolar del pasado reciente de Argentina en circuitos escolares diferenciales de la Ciudad de Buenos Aires”. También de esta indagación existe un adelanto publicado en un libro que compila trabajos sobre enseñanza y memoria colectiva (Dussel y Pereyra, 2006).

En lo que se refiere a la preocupación por los jóvenes, en nuestro país el interés está estrechamente relacionado con las transformaciones sociales y culturales de los alumnos, cuyas repercusiones en la conducta escolar resultan para muchos desconcertantes. La preocupación acerca de que los docentes pudieran afrontar esos cambios propició que en los últimos años el Ministerio de Educación de la Nación financiara especializaciones en “Nuevas Infancias y Juventudes”. Sin embargo esta inquietud no se ha traducido todavía en estudios empíricos de largo alcance como para conocer las características específicas de esas transformaciones.

Los conceptos de “conciencia histórica y de “conciencia política” empleados en el trabajo

El primer elemento que necesariamente debimos considerar para desarrollar nuestro proyecto fue el problema de la investigación empírica en función del concepto de “conciencia histórica”. Aunque el uso de este término está relativamente generalizado tanto en los círculos académicos relacionados con la formación de profesores como en las políticas públicas educativas y la investigación en enseñanza de la historia, la “conciencia histórica” no tiene una definición unívoca. Acerca de este concepto, existen dos grandes vertientes para abordarlo. La primera de ellas (incluso desde el punto de vista cronológico) establece que la conciencia histórica es el resultado de condiciones del ambiente histórico y cultural y de la preparación intelectual del individuo. Así, desde este punto de vista, se considera que los individuos se vuelven capaces de concebir la condición histórica de todas las cosas y de actuar de modo conciente sobre ellas, tomando en cuenta la relatividad de

todos los discursos y opiniones. En esa perspectiva, la conciencia histórica sería una conquista del intelecto y, por lo tanto, estaría restringida a los que la obtuvieran y se beneficiaran de esa conquista. *Grosso modo*, es así como ven el tema Hans-Georg Gadamer (1993) y Philip Ariès (1988). La otra manera de entender a la conciencia histórica es como un conjunto de estructuras y procesos mentales típicos del pensamiento humano. En esta perspectiva, la conciencia histórica es necesaria para la vida cotidiana, independientemente del contexto en el que la existencia del sujeto se inserta. Esa vertiente está representada por autores como Jörn Rüsen (2001; 2006), Klaus Bergmann (1990) y Agnes Heller (1993). Para Rüsen, la conciencia histórica puede ser descrita como “la suma de las operaciones mentales con las cuales los hombres interpretan la experiencia de evolución temporal de su mundo y de sí mismos, de modo que puedan orientar, intencionalmente, su vida práctica en el tiempo” (2001, p. 57).

Estas dos perspectivas alrededor de un mismo concepto contienen elementos a partir de los cuales es posible realizar relevamientos empíricos de los factores constituyentes de la conciencia histórica. Para la primera, sin embargo, eso sería de poco interés, dado que las características y componentes de ese fenómeno ya están dadas en el concepto mismo. También para esa vertiente, la investigación tendría la desventaja de limitar relevamientos interculturales, pues serían excluidas las culturas en las que la conciencia histórica no fuera una característica relevante. Por ese mismo motivo, no sería posible una recolección de datos abarcativa dentro de una misma sociedad, teniendo en cuenta que no todos reunirían los requisitos educacionales y culturales necesarios para ser tomados como portadores de conciencia histórica. Esto puede ser problemático aún dentro de las sociedades europeas que, después de décadas de migraciones procedentes del Tercer Mundo, se presentan como sociedades multiétnicas y multiculturales.

La corriente representada por Rüsen (2001; 2006), Bergmann (1990) Agnes Heller (1993) y otros, sustenta la posibilidad de realizar encuestas internacionales e interculturales. Tan es así que, por ejemplo, la investigación “Youth and History” que inspiró la investigación que aquí desarrollamos, cita en su informe final once obras de Jörn Rüsen.

La investigación sobre la conciencia histórica está íntimamente vinculada también a las preocupaciones sobre las actitudes políticas de los en-

cuestados, ciudadanos plenos o en vías de llegar a esa condición al cumplir la mayoría de edad. En los casos brasileño y argentino, los alumnos están prestos a realizar su primera participación política como electores a los 16 años, ya que en estos países el derecho al voto está disponible (aunque aún no es obligatorio) a partir de esa edad. Para enfrentar ese aspecto de la cuestión utilizamos el concepto de cultura política, que “se refiere a las orientaciones específicamente políticas, las actitudes respecto al sistema político, sus diversas partes y el papel de los ciudadanos en la vida pública”, según Almond y Verba (Borba 2005, p. 148). De acuerdo con el cientista político José Álvaro Moisés, hay un consenso en lo referido a ese concepto que implica

la generalización de un conjunto de valores, orientaciones y actitudes políticas entre los diferentes segmentos en los que se divide el mercado político y que resulta tanto de los procesos de socialización como de la experiencia política concreta de los miembros de la comunidad política (1992, p. 7).

En el proyecto, buscamos las articulaciones entre la cultura histórica – concepto referido a “un conjunto de fenómenos histórico-culturales representativos del modo como una sociedad o determinados grupos lidian con la temporalidad (pasado-presente-futuro) o promueven usos del pasado” (Abreu, Soihet y Gontijo, 2007, p. 15)– y la cultura política. Para Haves Flores (2007), la expresión cultura histórica expresa la perspectiva de articulación entre los procesos históricos en sí y los procesos de producción, transmisión y recepción de conocimiento histórico, lo que es perfectamente compatible con los objetivos que se establecieron para esta investigación.

Las etapas de nuestra investigación

El estudio que aquí presentamos estuvo precedido por un proyecto piloto desarrollado entre 2007 y 2010. Para ello tomamos como base el proyecto europeo y realizamos las adaptaciones necesarias para implementar uno similar latinoamericano. Dichos ajustes implican especialmente la adaptación cultural de los cuestionarios mediante la exclusión de algunas preguntas, la inclusión de otras nuevas y aun la adaptación de buena parte de las que se formulaban en la encuesta original. Por ejemplo, problemas importantes para el escenario europeo de la década de 1990, pero con escasa o ningu-

na relevancia para América del Sur fueron excluidos: cuestiones referidas a conflictos étnicos e inmigración reciente, cambios en los países socialistas, reparaciones a las naciones africanas o referencias al proceso colonizador desde la condición de metrópoli, interrogantes que implicaban decisiones de una profundidad temporal ausente en América (como las que referían a casas solariegas de 300 años de antigüedad o iglesias medievales). Se incluyeron también una serie de preguntas pertinentes para el contexto sudamericano, no contempladas satisfactoriamente en el cuestionario europeo: los héroes nacionales (canónicos y contestatarios), las dictaduras militares y el papel de las mujeres. La pregunta sobre el pago de reparaciones para los países colonizados fue reemplazada por indemnizaciones para los integrantes de los pueblos originarios o para los afrodescendientes, explotados y/o sometidos a políticas de exterminio en el proceso de construcción de las naciones latinoamericanas.

La reforma de la encuesta también tuvo en cuenta los límites de las investigaciones interculturales, sobre todo en las cuestiones que, aunque candentes para uno de los países participantes (como el caso de las reparaciones a los negros por la esclavitud en Brasil), no son relevantes para Argentina u otras naciones donde la esclavitud fue de menor envergadura y se abolió más tempranamente. Por otro lado, el tema de las dictaduras militares de la segunda mitad del siglo XX está presente en todas las naciones donde se aplicó la encuesta, lo que hace viable preguntar sobre este tema, al contrario de lo que ocurrió en muchos casos en Europa, donde una mayor heterogeneidad política entre los países implicados en el proyecto establecía más límites a los interrogantes comunes.

Este primer ensayo se realizó en escuelas de Argentina, Brasil y Uruguay y fueron computados en total 986 cuestionarios de alumnos y 45 de profesores.

La etapa actual se inició con la rediscusión de los cuestionarios ya realizados en el proyecto piloto, por medio de un foro on-line con la participación de todo el equipo para evaluar los ítems más significativos para la producción de textos descriptivos, interpretativos y analíticos. Esta fase se completó con la discusión presencial (Universidad Estadual de Ponta Grossa, 6 al 8 de julio de 2011) de toda la encuesta, con la participación de todos los coordinadores de los distintos países, con el objetivo de minimizar las ambigüedades y problemas de comprensión que se habían manifestado, como así también

maximizar la capacidad del instrumento para evocar problemas de la conciencia histórica y de producir datos comparables interculturalmente. En esa ocasión se concluyó que probablemente sería necesario traducir el cuestionario al guaraní para su aplicación en Paraguay. Asimismo se acordó que, con la consultoría de un estadístico o matemático, se establecerían las muestras a partir de los datos de las poblaciones educacionales en cada país, con foco en las poblaciones del último año del trayecto educativo obligatorio, que en casi todos los casos involucra a alumnos en torno a los quince años de edad -con la excepción de Argentina, donde la Ley de Educación Nacional (2006) lleva la obligatoriedad hasta el final de la educación media-. Por esta razón, en este último caso se aplicó la encuesta en alumnos de 16 años, ya que usualmente los jóvenes cursan a esa edad el 5^{to} año, que es en la mayoría de las provincias el curso donde se completan los conocimientos históricos generales.

Los coordinadores de cada país fueron responsables del reclutamiento y orientación de los investigadores. La información se envió a la UEPG para su procesamiento y allí se constituyó la base de datos que está disponible para todos los miembros del equipo de investigación participantes.

La fase siguiente de la investigación se realizará mediante indagaciones cualitativas que concretarán diversos grupos formados por los investigadores involucrados en la actual etapa, intentando profundizar distintos aspectos de los resultados actuales.

Referencias bibliográficas

- Abreu, M., Soihet, R. y Gontijo, R. (Orgs.). (2007). *Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história*. Río de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Ariès, P. (1988). *El tiempo de la Historia*. Buenos Aires: Paidós.
- Bergmann, K. (1990). A história na reflexão didática. *Revista Brasileira de História*, 9(19), 29-42.
- Borba, J. (2005). Cultura política, ideología e comportamiento electoral: Alguns apontamentos teóricos sobre o caso brasileiro. *Opinio Pública*, 11(1).
- Dussel, I. y Pereyra, A. (2006). Notas sobre la transmisión del pasado reciente en Argentina. En M. Carretero, A. Rosa y M. F. González. *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (pp. 243-266). Buenos Aires: Paidós.

- Gadamer, H. G. (1993). *El problema de la conciencia histórica*. Madrid: Tecnos.
- Haves Flores, E. (2007). Dos feitos e dos ditos: história e cultura histórica. *Saeculun. Revista de História*, 16.
- Heller, A. (1993). *Uma teoria da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Johnson, A. (1997). *Dicionário de Sociologia*. Río de Janeiro: Zahar.
- Kruger, M. (2008). Historia, Identidad y Proyecto en la Argentina post-2001. Las representaciones de los jóvenes sobre la política y la ciudadanía. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 12, 123-141.
- Künzle, M. R. (2003). *O ensino da História e o conceito de nação: um instrumento de pesquisa* (Tesis de maestría). PPGE, UFPR, Curitiba.
- Ley N° 26.206. *Ley de Educación Nacional*. República Argentina. (2006). Recuperado de http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf
- Moisés, J.A. (1992). Democratização e cultura política de masas no Brasil. *Lua Nova*, 26.
- Rüsen, J. (2001). *Razão histórica. Teoria da história: Os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: UnB.
- Rüsen, J. (2006). Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa* 1(2), p. 07-16.

Contenidos y métodos en el aprendizaje histórico en Argentina después de dos décadas de reformas educativas

Gonzalo de Amézola
Luis Fernando Cerri

Introducción

Uno de los principales objetivos de un proyecto cuantitativo con amplia base de datos es proporcionar una fotografía relevante de la situación del objeto investigado en un territorio extenso, aún teniendo en cuenta sus limitaciones. El recorte aquí realizado es la enseñanza y el aprendizaje de la historia en la Argentina, un objeto polifacético, cuyos diversos aspectos exigen alguna selección. Lo que presentaremos, luego de un pequeño balance sobre el efecto de las políticas públicas educacionales en el país, especialmente en el campo de los currículos de historia, es el desarrollo de un análisis de los datos referidos a las políticas de enseñanza, los medios de acceso al conocimiento histórico, los aspectos del aprendizaje de los alumnos y las representaciones predominantes sobre algunos de los contenidos aprendidos.

Una advertencia importante es que estos resultados –como ya dijimos– no deben ser tomados como una representación probabilística de la realidad investigada, ya que la muestra no tuvo ese direccionamiento. El lector también debe tener en cuenta que los resultados expuestos no corresponden solo a la enseñanza de la historia en la escuela sino también al conjunto de las culturas histórica y política argentinas, ya que el aprendizaje sobre un determinado asunto se produce también de forma no institucional e informal, antes, durante y después de los procesos educativos escolares y formales. Por

último, es necesario advertir que el objetivo nacional de esta presentación es excesivo porque desde 1992 las escuelas secundarias pasaron en su conjunto al ámbito provincial y que, en consecuencia, todas las decisiones nacionales son adaptadas e implementadas con criterios propios por cada una de las veinticuatro jurisdicciones educativas (las veintitrés provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires). En nuestro trabajo, los datos y su análisis corresponden en su mayoría a localidades de la Provincia de Buenos Aires, que por su peso relativo (concentra alrededor del 40% de los alumnos, profesores y escuelas de todo el país) tiene un papel muy relevante en ese heterogéneo conjunto.

Veinte años de reformas

La enseñanza de la historia en las escuelas secundarias argentinas se mantuvo prácticamente igual por más de un siglo. Los programas de estudios que se establecieron en 1884 incorporaron al currículum el pasado nacional y la época contemporánea a partir de la Revolución Francesa. La historia escolar estuvo centrada desde entonces en reseñar los acontecimientos políticos del pasado universal, especialmente hasta el siglo XIX, y de la historia argentina, sobre todo los de la primera mitad de esa centuria. En este último caso se privilegiaba el tratamiento del período de las Guerras de la Independencia porque se consideraba que el principal valor educativo de la historia consistía en ejercer una poderosa influencia en la formación del espíritu patriótico de niños y jóvenes, para lo cual el ejemplo de los próceres que habían construido la Nación resultaba insuperable. Esta obsesión por crear una argentina mítica con la que todos los habitantes pudieran identificarse se explicaba para los gobiernos de la época por la necesidad de crear una conciencia nacional que todos pudieran compartir en una nación cuya sociedad se había visto complejizada notablemente por la gran inmigración que se produjo en el Río de la Plata a fines del siglo XIX y principios del XX. Sin embargo, cuando este proceso llegó a su fin y la heterogeneidad de la población dejó de ser un problema político primordial para los gobernantes, esta épica continuó ocupando el centro de las clases. Tampoco cambió el método de enseñarla de una forma expositiva que, desde el punto de vista de la formación intelectual, se ocupaba casi exclusivamente por entrenar la memoria. En este marco, el pasado de América Latina recibía una atención solo ocasional y los temas na-

cionales eran tratados, en consecuencia, como absolutamente originales al no considerarse la conexión que podían mantener con otros sucesos producidos en la región.

Por otra parte, el siglo XX –confinado a las últimas unidades del currículum– estaba casi ausente de las clases y en los años sesenta y setenta se hizo común la afirmación de que legiones de estudiantes secundarios se habían graduado sin sospechar –al menos por lo aprendido en la escuela– que se había producido una Segunda Guerra Mundial.

Por supuesto que a lo largo de esos más de cien años, el sentido de la educación patriótica sufrió algunos cambios de matiz, sobre todo a partir de 1930. Desde ese entonces los militares tomaron reiteradamente el poder por asalto y, como consecuencia, a partir de ese año y hasta 1983, el nacionalismo fue acentuando a lo largo del período sus aristas autoritarias y xenóforas. Paralelamente, la relación entre las preocupaciones de los historiadores y lo que se enseñaba en la escuela –que en un principio fue cercana– se fue distanciando hasta que ambas historias se independizaron totalmente una de la otra porque mientras los conocimientos académicos se complejizaban y especializaban, los que circulaban en las aulas se mantuvieron básicamente fieles a su configuración inicial.

Hacia fines del siglo XX sectores influyentes de la opinión pública consideraron que toda la educación era obsoleta y que era necesario modernizarla. Dentro de ese cuadro, se juzgaba a la historia como una de las asignaturas más atrasadas, ya que sus contenidos habían perdido toda relación con lo que preocupaba a los investigadores. Memorizar hechos políticos y militares y explicar esos acontecimientos por la psicología de los grandes hombres continuaba siendo la preocupación predominante en las aulas.¹

Esta situación se intentó remediar en la década de 1990, cuando una reforma se propuso cambiar de raíz la educación y, entre otras cosas, acercarla a los problemas de la ciencia en todas las asignaturas escolares. La “transformación educativa” –término con el que el gobierno de entonces quería subrayar que los cambios que buscaba introducir eran mucho más que una simple reforma– comenzó con la aprobación en 1993 de la Ley Federal de Educación, que amplió la educación obligatoria a diez años al incorporar a

¹ Cfr., por ejemplo, Finocchio (1989) y Braslavsky, Frigeiro, Lanza y Liendo (1991).

ese trayecto la mesa de cinco años de la Educación Inicial y un nuevo ciclo que se creaba: la Escuela General Básica (EGB). La EGB incluía a la vieja escuela primaria y los dos primeros cursos de la antigua secundaria. A su vez, el nivel medio –que se llamaría desde entonces Educación Polimodal– sería optativo, se reducía a tres años y se pretendía que tuviera salida laboral. Una de las bases declaradas de la reforma fue la necesidad de reformular los contenidos en la totalidad de las asignaturas para renovar los conocimientos que circulaban en las aulas y que resultaran significativos. Para definirlos se establecían distintas vías pero de todas ellas la única importante fue la de los informes que se encargaron a destacados especialistas en los distintos campos de conocimiento, que en el caso de la historia recayó en algunos de sus más reconocidos estudiosos.² Estas propuestas de los especialistas serían el insumo más significativo para su definición, pero luego serían adaptadas por los equipos técnicos del Ministerio de Educación, consultadas con distintos sectores sociales y religiosos y, recién después de realizar todas las modificaciones consideradas necesarias para lograr un supuesto consenso, esos resultados se transformarían en los nuevos Contenidos Básicos Comunes (CBC) que deberían incluirse en los nuevos diseños curriculares que cada una de las jurisdicciones educativas debía realizar.

Uno de los resultados de estos cambios fue que la época contemporánea y aun la historia reciente ocuparon el centro del currículum desplazando de ese lugar a la primera mitad del siglo XIX, las guerras de la Independencia y el ejemplo de los próceres. El motivo invocado por los reformadores para justificar esta preferencia era que ocuparse en las aulas de una etapa del pasado cercana al presente aportaría a los jóvenes más elementos para que comprendieran el difícil tiempo que les había tocado vivir. Esta hipótesis fue acompañada por otra que –aunque no era a principios de los años noventa el motivo de las innovaciones– se afianzó poco a poco hasta lograr una fuerza irresistible. Con el interés que tomaron a partir de la segunda mitad de los años noventa el pasado reciente y las luchas por la memoria colectiva, el período preferido para la educación en valores se trasladó al estudio del nefasto

² Los historiadores contratados para dar su opinión fueron Fernando Devoto (Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional de Mar del Plata); Luis Alberto Romero (Universidad de Buenos Aires) y Carlos Segreti (Universidad Nacional de Córdoba y Academia Nacional de la Historia). Cada uno de ellos debió consultar a su vez a otros diez colegas.

período de la dictadura militar que gobernó de 1976 a 1983, considerado como inmejorable para formar un espíritu democrático y respetuoso de los derechos humanos en niños y jóvenes. Así fue como la educación ciudadana promovida en las clases de historia se modificó radicalmente.

El nuevo trayecto educativo obligatorio de la EGB presentaba en su tercer ciclo (7^{mo}, 8^{vo} y 9^{no} años) un panorama general del pasado argentino y universal integrado en un área de ciencias sociales, que incluía también a la geografía y elementos de otras disciplinas sin tradición escolar como la sociología, la economía, etc. La verdadera finalidad de la integración de la historia en un área era reducir el tradicional carácter enciclopedista de nuestra educación disminuyendo la cantidad de asignaturas, a la vez que introduciendo saberes de otras ciencias sociales que hasta entonces no formaban parte del currículum. Esta dilución de la historia en un área donde entraba un poco de todo fue inmediatamente criticada por los docentes, poco preparados para ese desafío ya que su formación correspondía a disciplinas individuales. La historia se estudiaba individualmente recién en la Educación Polimodal, donde se la aprendía solo en los dos primeros años, y los contenidos establecidos para este nivel correspondían solo a la época contemporánea. Esto significaba una nueva reducción en el espacio dedicado al estudio del pasado, ya que se eliminaba la asignatura del año final del ciclo donde hasta ese momento estaba incluida.

Si bien existía un acuerdo implícito sobre la necesidad de incrementar la presencia de la historia contemporánea, se alzaron críticas acerca de que ese período fuera el único que se estudiara en la educación media ya que los alumnos no podrían comprender acabadamente los procesos históricos de los siglos XIX y XX si no tenían una equilibrada información sobre otros que los precedían. Por ejemplo, ¿cómo pretender que se conociera a fondo el proceso de industrialización y su impacto en América Latina si no se sabía nada del pasado pre-industrial? La hipótesis de que todo problema actual se explica por razones que son cercanas en el tiempo también fue cuestionada. Una pregunta puede darnos indicios de lo arriesgado de esta creencia: ¿Cómo entender las sociedades latinoamericanas de hoy sin estudiar las huellas que les ha dejado su pasado colonial?³ Por otro lado, estudiar exclusivamente el

³ Cf. Fradkin (1998).

período de fines del siglo XVIII en adelante es ocuparse solo del surgimiento, desarrollo y consolidación del sistema capitalista, por lo cual este se transformaría –para la perspectiva de los alumnos– en natural y eterno. La noción de cambio histórico quedaba, entonces, obturada.

Otra novedad que introdujeron los cambios fue otorgarle un mayor espacio al pasado latinoamericano. Con el restablecimiento de la democracia en 1983, el clima se volvió favorable a las ideas de “liberación nacional” y “unidad latinoamericana” presentes en las ciencias sociales en los años sesenta y setenta. Para algunos autores (Dicroce y Garriga, 2011) esta primavera latinoamericanista termina en los años noventa, cuando el gobierno neoliberal de Carlos Menem declara su pretensión de insertar a la Argentina en el “primer mundo” –término con el que se hacía referencia a Europa y los Estados Unidos–. Pero a pesar de la inclinación ideológica gubernamental, la preocupación por América Latina no desapareció ya que la creación en 1991 del Mercosur hizo necesarios otros cambios no directamente económicos, entre ellos una visión más integrada de la educación y, por lo tanto, también de los lazos que en el pasado relacionaban a los argentinos con los nuevos países socios. Por esta necesidad práctica –que no ideológica– América Latina apareció con mayor frecuencia en las aulas.

La transformación partió también de una consideración renovada de la noción de “contenido” porque los reformadores hicieron propia las ideas de César Coll (1992), quien planteaba que además de los conceptos también las habilidades y las actitudes debían ser consideradas explícitamente como contenidos. En la historia escolar –desde siempre interesada por la transmisión de conocimientos y la formación en valores– se buscaba incorporar con igual fuerza una nueva preocupación: el desarrollo en los alumnos de habilidades análogas a las que emplea el historiador. Por otra parte, como ya dijimos, la Ley establecía un marco general pero no aseguraba idénticos planes de estudio en todo el país, ya que desde 1992 las escuelas medias habían pasado en su totalidad a depender del financiamiento y las decisiones educativas específicas de las provincias donde estaban localizadas.⁴ De esta manera, se dotó al sistema educativo –que tradicionalmente había estado fuertemente centra-

⁴ Las escuelas primarias, por su parte, ya habían sido transferidas a las provincias durante la última dictadura militar con el mismo propósito.

lizado– de una impronta “federal” que se sostenía con el argumento de que así se podía atender mejor a los intereses locales. El Ministerio de Educación de la Nación se convirtió entonces en un “Ministerio sin escuelas” (tal como reiteradamente se lo denominaba en la época) y pasó a convertirse en una especie de *think tank* encargado de elaborar los lineamientos generales que debían llevarse luego a diseños curriculares en cada una de las veinticuatro jurisdicciones educativas, donde se los aplicaba con variantes de distinto tipo.

A pesar de las buenas intenciones proclamadas por la “transformación educativa”, con el transcurso del tiempo se extendió en la opinión pública la percepción de que la educación en vez de mejorar se deterioraba y algunos sectores le adjudicaron a la reforma toda la responsabilidad de ese daño. Un aspecto particular de ese fracaso fue que no se logró conformar un sistema educativo federal integrado. Para ocuparse de ese estado de cosas, a fines de abril de 2004 el Consejo Federal de Cultura y Educación⁵ había decidido por la Resolución N° 214/04 acordar “núcleos de aprendizaje prioritarios” –que no eran otra cosa que una selección de algunos CBC– con el compromiso de realizar las acciones necesarias en el conjunto de las jurisdicciones educativas para que en todas ellas las personas tuvieran acceso a esos aprendizajes. En un documento del Ministerio de Educación de 2006 el fiasco se reconocía en toda su dimensión:

Nuestro punto de partida es un sistema educativo argentino que presenta un escenario sumamente heterogéneo y fragmentado. Tras una crisis social inédita y cruel [se refiere a la de 2001 – 2002, que significó el derribo de las políticas neoliberales] existen situaciones muy diferentes en las distintas provincias, así como en el interior de cada jurisdicción. Las distintas situaciones y experiencias escolares por las que transitan los niños y los jóvenes de nuestro país expresan un panorama de extrema desigualdad educativa que refuerza la injusticia social (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006, p. 27).

Estos reconocidos problemas favorecieron la sanción de una nueva norma que pretendió subsanar los defectos de la anterior. La Ley de Educación

⁵ El Consejo Federal de Cultura y Educación está integrado por los ministros del área de todas las jurisdicciones educativas y el ministro de Educación de la Nación. En este organismo se acuerdan medidas para aplicar a nivel nacional.

Nacional aprobada a fines de 2006 dirigió el conjunto de sus disposiciones a eliminar gran parte de las innovaciones introducidas por la Ley Federal de 1993. Como consecuencia de la nueva normativa se eliminaron la EGB y el Polimodal para volver a niveles que volvían a su extensión previa a 1993 y a denominarse otra vez primario y secundario, ampliándose nuevamente el trayecto educativo al disponerse que ambos ciclos serían desde entonces obligatorios.⁶ La nueva norma estableció la enseñanza de un segundo idioma y el acceso a las nuevas tecnologías de comunicación e información. Finalmente se incluyó un tema al que la Iglesia siempre interpuso objeciones para su tratamiento escolar: la formación integral para una sexualidad responsable. La historia, por su parte, volvió a estudiarse como asignatura autónoma al menos desde el segundo año de la escuela media. El propósito de los cambios introducidos por la normativa de 2006 era borrar la impronta neoliberal que se le adjudicaba a la “transformación educativa”, doctrina que se consideraba como la razón de todos los males de la sociedad. La nueva legislación no se preocupó demasiado por renovar aspectos pedagógico-didácticos sino, sobre todo, por reorientar ideológicamente a la educación. Pero a pesar de los inconvenientes que había evidenciado la “federalización” educativa de los noventa, la elaboración de los diseños curriculares continuó bajo la responsabilidad de las distintas provincias. Para atenuar los peligros de esa diversidad, la ley estableció en uno de sus artículos algunos temas que debían de ser enseñados obligatoriamente en todo el país, en los cuales es perceptible el nuevo clima de época. Todos estos contenidos, de una manera u otra, se reflejarían necesariamente en las clases de historia: el fortalecimiento de la perspectiva latinoamericana, especialmente de la región del Mercosur (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006; art. 92, inc. a, p. 32); la reivindicación de los derechos alegados por Argentina sobre Malvinas y otras islas del Atlántico Sur (art. 92, inc. b) y “el ejercicio y la construcción de la memoria colectiva” sobre los gobiernos militares que atropellaron el orden constitucional y los derechos humanos (art. 92, inc. c). Asimismo se indicaba como necesario tratar los derechos de los pueblos originarios, los de niños y adolescentes y la igualdad de las mujeres (art. 92, incs. d, e y f).

⁶ En virtud del federalismo se habilita a que si alguna jurisdicción lo prefiere dedique siete años a la primaria y cinco a la escuela secundaria.

Así fue como inadvertidamente muchas de las novedades introducidas en los años noventa continuaron y en algunos casos se acentuaron. Una de estas características es el énfasis en la época contemporánea. A grandes rasgos, los contenidos que establecen los diseños curriculares más recientes en la provincia de Buenos Aires dedican el primer año –el único en el que el pasado se incluye en un área de ciencias sociales– a la aparición del hombre, la Edad Antigua y la Medieval; el segundo año a la Edad Moderna hasta la Revolución Industrial y la Revolución Francesa; el tercero al siglo XIX; el cuarto a la primera mitad del siglo XX y quinto a su segunda mitad. En todos los casos se incluyen temas de historia argentina, latinoamericana y universal. Para dos especialidades –artes y ciencias sociales– hay un año más de historia, dedicado a la investigación de la historia argentina reciente (las décadas del setenta, ochenta y noventa del siglo pasado) en el curso final de la secundaria.

Frente al inmovilismo de los cien años anteriores, desde 1993 se abrió en la educación argentina una búsqueda ininterrumpida de modernización. A lo largo de esas dos décadas, podemos afirmar que lo único que puede considerarse permanente fue la persistencia en la voluntad de cambio de un estado de cosas que no mejoraba con las sucesivas innovaciones. En períodos cortos los docentes tuvieron que afrontar nuevas leyes educativas, nuevos diseños curriculares, nuevos objetivos para su materia, nuevas modalidades de enseñanza... Innovaciones siempre decretadas sin que los profesores tuvieran participación significativa en las decisiones y sin que se les brindara una adecuada actualización previa a su implementación. La gran pregunta para cuya respuesta nos proponemos aportar algunas pistas es cuánto de ese empeño reformista llegó verdaderamente a las aulas y en qué medida las innovaciones cambiaron las modalidades tradicionales de enseñanza de la historia en la escuela media.

Los aprendizajes y su relación con los contenidos

El aprendizaje de la historia, como ya sostuvimos, es un fenómeno complejo y con muchas facetas. Nuestra aproximación está caracterizada por una amplia base empírica (lo que no es frecuente en los estudios del campo de la enseñanza de la historia en general), pero la contrapartida de ello es que podemos ocuparnos de un número relativamente limitado de aspectos del aprendizaje. En estos términos, inicialmente vamos a tratar un objetivo básico de la

enseñanza de la historia –reconocer y ordenar fenómenos en el tiempo– que, a pesar de las limitaciones que puedan señalarse, es un índice significativo de cuándo la enseñanza se ha desarrollado con éxito. Aunque los índices sean bajos en todos los países, en Argentina los resultados resultan un tanto mejores, indicando que los logros en la enseñanza de la historia se ubican un poco por encima de los demás casos.

Tabla 1- Análisis de las respuestas sobre el ordenamiento de procesos de la historia de América ⁷ (cálculo hecho excluyendo respuestas dejadas en blanco)

País	Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Argentina	21534 (correcta)	344	37,4%
	21543	186	20,2%
	Otras respuestas	389	42,3%
	Total	919	100%
Brasil	21543	432	18,8%
	21534	338	14,7%
	Otras respuestas	1530	66,5%
	TOTAL	2300	100%
Uruguay	21543	53	24,7%
	21534 (correcta)	47	21,9%
	Otras respuestas	115	53,5%
	Total	215	100%
Paraguay	21435	22	18,4%
	21534 (correcta)	10	8,4%
	Otras respuestas	87	73,2%
	Total	119	100%
Chile	21543	29	15,9%
	21534 (correcta)	19	10,4%
	Otras respuestas	134	73,6%
	Total	182	100%

Podemos comparar esos resultados entre las ciudades argentinas, en la **tabla 2** teniendo en cuenta solo cuál es el porcentaje de las respuestas correctas

⁷ “Ubica cada respuesta según el orden en que se produjo cada una de ellas en la historia de América, señalando con 1 al acontecimiento más antiguo hasta llegar al 5 indicar el más reciente: Época de la colonización española (o portuguesa, en Brasil); Tiempo en que sólo había sociedades indígenas; Período de dictaduras militares; Guerras de la Independencia; Inmigración”.

(o casi correctas, ya que en muchos casos se erró solamente en los dos últimos números).

Tabla 2 - Porcentaje válido de respuestas correctas en el total de respuestas de los estudiantes a la cuestión sobre el ordenamiento de procesos históricos referidos a la historia de América en la muestra argentina

	B. Blanca	C. Rivadavia	G. Sarmiento	S. Rosa	M. del Plata	Quilmes	Santa Fe	La Plata
21534	39,2%	22,9%	36,3%	9,3%	50,4%	35,2%	49,2%	45,8%
21543	23,8%	13,8%	31,0%	17,4%	20,3%	18,1%	15,6%	20,6%
Total	63,0%	36,7%	67,3%	26,7%	70,7%	53,3%	64,8%	66,4%

Estas discrepancias no expresan diferencias absolutas entre las regiones, sino entre las muestras (puede haber ocurrido en una ciudad con buenos resultados que esto se explique por haber recibido una mayor cantidad de casos de escuelas de mejor desempeño y un número menor de casos de escuelas de una calidad no tan buena, lo que se reflejaría en los porcentajes). Los resultados son, por lo tanto, indicios.

Es posible también observar los datos por tipo de escuela y no por ciudades, por ejemplo en la **tabla 3**:

Tabla 3 - Porcentaje válido de respuestas correctas en el total de respuestas de los estudiantes a la cuestión sobre el ordenamiento de procesos históricos referidos a la historia de América en la muestra de Argentina según tipos de escuela

	Publ. Exc.	Publ. Central	Publ. Periferia	Publ. Rural	Privada laica	Privada Comunitaria	Privada Religiosa
21534	40,4%	28,1%	11,9%	57,4%	62,9%	31,8%	44,9%
21543	20,8%	18,4%	25,4%	11,1%	25,8%	20,1%	17,3%
Total	61,2%	46,5%	37,3%	68,5%	88,7%	51,9%	62,2%

Estos resultados permiten problematizar algunas cuestiones interesantes. De acuerdo a la **tabla 3** y al índice de “enunciatividad” de la enseñanza que discutiremos más adelante, la calidad del aprendizaje medido por ordenación cronológica de los procesos históricos es más alta en las escuelas donde la metodología de enseñanza es más expositiva y, por lo tanto, involucra menos la actividad del estudiante en el proceso de conocimiento. En un análisis

apresurado, estos datos podrían ser utilizados tanto para condenar los métodos activos como para criticar al sistema educativo que favorece ese tipo de conocimiento y desalienta los métodos más expositivos, que resultarían más eficaces. No sería esta una conclusión confiable sin realizar más estudios. Lo que es seguro es que ninguna conclusión precipitada de ese tipo sería confiable sin otras investigaciones complementarias, como así también que estos resultados alientan otras hipótesis (por ejemplo, que las escuelas públicas tiende a utilizar métodos de enseñanza más activos en tanto que las escuelas privadas tiende a generar mayores competencias en este tipo de actividades), las que también deberían ser comprobadas por otras investigaciones tanto cuantitativas como cualitativas.

Sin embargo, con los resultados de nuestro trabajo podemos aportar algunos indicios más al considerar el desempeño por escuela considerando otro ítem de la encuesta, la pregunta 31, que propone una situación-problema que demanda que el alumno tenga nociones de historicidad y empatía: “Imaginá que sos un hombre/una mujer del siglo XVII. Tu padre ordena que te cases con la hija / el hijo del agricultor más rico de la ciudad vecina. Imaginá que no amás ni conocés a tu futuro esposo / esposa. ¿Qué harías SI ESTUVIESES EN ESA ÉPOCA?” (**tabla 4**). En la redacción de la consigna se resaltan las palabras finales para llamar la atención del alumno: no se trata de responder cómo él piensa hoy, sino cómo imagina que hubiera pensado en caso de haber vivido en el siglo XVII, exigiendo por lo tanto que relativice el modo como piensa actualmente y que asuma un desafío complejo de descentramiento personal, empatía y comprensión de la historicidad del pensamiento. Las respuestas compatibles con una ejecución bien realizada de ese complejo ejercicio que moviliza habilidades que van más allá de la memorización y el dominio de contenidos, son las opciones 31b, 31c, 31d y 31f. Sin embargo, las respuestas más elegidas fueron las que no indican presencia del tipo de razonamiento exigido, las opciones 31a y 31e. En este caso no existe una discrepancia expresiva entre las escuelas públicas y las privadas sino que, por el contrario, los resultados son en muy alto grado semejantes. Esto sugiere que en la cuestión del desarrollo de un razonamiento histórico complejo, que requiere habilidades de pensamiento también más complejas, ambos sistemas fallan o son satisfactorios en idéntica proporción.

Tabla 4 – Ejercicio referido al casamiento forzado en el siglo XVII

		31a. Lo rechazaría porque es inhumano, inmoral e ilegítimo forzar a alguien a casarse con quien no se ama de verdad.	31b. Obedecería, porque el interés económico es más importante que el amor apasionado entre marido y mujer.	31c. Iría a un convento o monasterio porque la vida religiosa es más digna de lo que es la vida en la sociedad común.	31d. Aceptaría, porque casi todos los jóvenes se casan de acuerdo con la voluntad de los padres.	31e. No aceptaría, porque es un derecho natural del individuo casarse por amor.	31f. Obedecería, porque desobedecer a los padres es lo mismo que desobedecer la ley de Dios.
Escuelas públicas	Frecuencia	229	35	7	48	140	12
	Porcentual válido	48,6	7,4	1,5	10,2	29,7	2,5
Escuelas privadas	Frecuencia	209	19	8	53	124	18
	Porcentual válido	48,5	4,4	1,9	12,3	28,8	4,2

Edad Media

La época medieval ocupó un lugar relativamente modesto en los currícula de la escuela media. Por un lado, la reforma realizada en 1949 invirtió el equilibrio existente hasta entonces entre la historia universal y la nacional. Hasta ese año se dedicaban tres años a la historia general y dos a la argentina, pero a partir de entonces la historia argentina pasó a estudiarse en tres años y la universal en dos y el medioevo quedó limitado a compartir los programas de primer año con la Edad Antigua. Las prácticas docentes, por otra parte, normalmente se extendían en el tratamiento de la historia clásica y el espacio para el mundo medieval era usualmente reducido. En consecuencia, los conocimientos sobre esta época resultaban poco profundos. Por otro lado, los contenidos preferidos eran acontecimientos militares entre las que luego serían las potencias europeas, como la Guerra de los Cien Años, u otros que exaltaban la unidad espiritual de Europa como las Cruzadas o la Reconquista Española.

Por otro lado, el medioevo fue considerado desde el Renacimiento y, luego, por el iluminismo como una “época oscura”, una “era de tinieblas”, aludiendo a una forma de vida supuestamente sumergida en la ignorancia y la superstición. Este tópico se construyó en la disputa con la perspectiva de la iglesia católica y acabó transformándose en una visión tradicional en lo referido al tema. La revisión de esta percepción de la época se debe a los estudios de los medievalistas franceses, sobre todo a la obra de Marc Bloch. Sin embargo, fue especialmente en la década de 1970, con la difusión de la obra de Jacques Le Goff, *La civilización del Occidente Medieval* (1999), que está dirigida a un público culto pero no especializado, cuando esas ideas se divulgaron en mayor escala. Teniendo en cuenta que en los países latinoamericanos considerados, la enseñanza de la historia estaba más sujeta a atender los objetivos de los regímenes militares que a la incorporación de novedades historiográficas, podemos conceder que la llegada en forma generalizada a la enseñanza de esa perspectiva en la región (o sea, materiales didácticos, programas y formación de profesores) se pueden atribuir a los años ochenta.

Sin embargo, los estudios medievales en nuestro país tuvieron un gran impulso con anterioridad a la década de 1980 por la acción de José Luis Romero, posiblemente el historiador argentino más admirado por la comunidad profesional y seguramente el menos representativo de los cánones profesionalistas. Alejado de la universidad durante los años de las primeras presidencias de Perón –1946 a 1955– este militante socialista fue autor en esos años de numerosas obras de divulgación dirigidas a los niños y de dos manuales escolares para la escuela secundaria: *Historia Moderna y Contemporánea*, en 1945, e *Historia Antigua y Medieval*, en 1950. En esa década escribe además tres obras fundamentales en su perspectiva de la historia y las relaciones entre el pasado y el presente: *Las ideas políticas en Argentina* (1987), su primer trabajo sobre historia nacional –vinculado a sus preocupaciones políticas del momento–, publicado por el Fondo de Cultura Económica en 1946; el ensayo *El ciclo de la revolución contemporánea* (2008), editado por Losada en 1948 –una interpretación de la historia mundial hacia el fin de la Segunda Guerra Mundial–, y *La Edad Media* (2014) en 1949. Este Breviario del FCE fue por más de cuarenta años la puerta de entrada casi obligada de los estudiantes de historia que comenzaban a estudiar esa época, y aún hoy se continúa reimprimiendo. A este panorama podemos agregar otra obra que responde también

a ese interés por la síntesis y la globalidad que *a priori* podríamos vincular con la redacción de los manuales: *La cultura occidental* (1994), editado por Editorial Columba en 1953. En este trabajo Romero plantea cómo la cultura de Occidente se reformula luego de la pérdida de la unidad que el Imperio Romano garantizaba a los territorios cuyas costas bañaba el Mar Mediterráneo con la rivalidad y los contactos entre los reinos germánicos, Bizancio y el Islam.

En su manual para la escuela, Romero se centra en dos problemas para hacer comprensible el medioevo: la formación del feudalismo y el funcionamiento del régimen feudal, por una parte, y el resurgimiento de las ciudades, el trabajo que se realizaba en ellas, las características del comercio y el ideal burgués, por la otra. En definitiva, un enfoque vinculado a la historia social y distante de la historia acontecimental hasta entonces predominante en la escuela. Un ejemplo de las explicaciones de este texto que pueden considerarse innovadoras para la época es el siguiente:

El restablecimiento de la navegación marítima, el comercio con el Oriente, el creciente gusto por la comodidad y el lujo, todas las transformaciones, en fin, que produjeron las expediciones de los siglos XI, XII y XIII conocidas con el nombre de Cruzadas, favorecieron el crecimiento de las ciudades. Muchas de ellas eran viejas ciudades romanas, que, aunque decaídas, habían subsistido a lo largo de los siglos; otras eran aldeas surgidas en un cruce de caminos, en las cercanías de un lugar de peregrinación o en las vecindades de un castillo. Pero las circunstancias permitieron que tanto unas como otras crecieran rápidamente y, ya en el siglo XIII, algunas comenzaron a ser importantes centros manufactureros y comerciales.

Sin embargo, la perduración de los privilegios señoriales, y especialmente los de los obispos, a quienes con frecuencia estaban sometidas, constituía un obstáculo grave para su desarrollo. La burguesía aspiró a independizar a las ciudades de sus señores y luchó tesoneramente por ello, buscando el apoyo de los reyes, que por el interés de los tributos y por razones políticas, se prestaron a protegerlas. Así comenzaron a obtener su libertad, requisito imprescindible para su expansión económica (Romero, 1962, p. 450).

Por supuesto que no se puede magnificar el impacto de un manual en el conjunto de la enseñanza escolar pero la influencia de la totalidad de la obra de Romero en diversos públicos interesados en la historia y, especialmente, en la formación de profesores puede considerarse relevante. Sobre todo porque su prestigio se incrementó por su desempeño como rector, primero, y, después, como decano de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires entre 1955 y 1965.

En los primeros años sesenta también aparecieron otras obras que promovieron una mirada renovada sobre la Edad Media y que alcanzaron una apreciable difusión también en ambientes no especializados, inclusive en muchas escuelas que los incorporaron a sus bibliotecas. Estos trabajos presentaban una versión compatible con la de Romero y seguían los lineamientos de Bloch, como es el caso de dos pequeños libros de Jacques Le Goff, *Mercederes y banqueros de la Edad Media* en 1962 (2014) y *Los intelectuales de la Edad Media* en 1965 (1990), ambos publicados en ediciones populares de gran tirada por EUDEBA.

En definitiva, lo que intentamos señalar es que en Argentina, pese a que la Edad Media ocupaba un lugar tradicionalmente modesto en los diseños curriculares y que la imagen de esta como una época oscura tenía su fuerza en los medios de comunicación, se había forjado una perspectiva más actualizada del período; por otro lado que esta perspectiva trascendía al estrecho ámbito académico y que probablemente pueda ser considerada algo anterior a que un pensamiento de análogas características se generara en el resto de la región.

Con la reforma de los noventa, la Edad Media continuó incluida en un programa de estudios que se iniciaba con el origen del hombre y la Antigüedad –aunque ahora con el agravante de que la historia era solo parte de un área que comprendía otras disciplinas sociales–. Sin embargo, podríamos decir que en los CBC existe una continuidad con esa forma de encarar el período inspirada en la visión de Romero a la que hemos aludido, lo que se observa cuando sintéticamente se establecen los contenidos conceptuales que debían desarrollar los diseños curriculares: “La sociedad feudal y el mundo urbano y burgués. Relaciones básicas y contrastantes entre el mundo cristiano, el bizantino y el musulmán” (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995, p. 197).

En los diseños curriculares actualmente en vigencia para la Provincia de Buenos Aires, resultantes de los cambios introducidos por la Ley de Educación de 2006, el Medioevo continúa estudiándose en primer año junto con el Mundo Antiguo, en el único año en que los contenidos se desarrollan en forma de área:

Contenidos a enseñar

- Modos de vida en las sociedades mediterráneas: las ciudades Estado, los imperios: Grecia y Roma, comercio, mercaderes, burguesía mercantil y control de los mercados. Producción para el mercado. Diferenciación social: exclusión y participación en la conformación del orden político social.
- La ciudad-estado como organizadora de los territorios: producción, comercio, tributación y control político. Organización social del trabajo: trabajo esclavo, sociedad feudal y trabajo servil, trabajo artesanal, trabajo libre y asalariado. Expansión territorial y la anexión de nuevos territorios: su vinculación con las formas de organización económica. Hacia nuevas formas de organización del poder político: problemas de inclusión social y control jurídico. Crecimiento demográfico, cambio tecnológico y fuente de energía usual.
- Pasaje de la sociedad imperial a la sociedad feudal: los vínculos de servidumbre, disgregación del control territorial, el carácter local de las relaciones sociales, económicas y políticas. Los tres órdenes de la sociedad estamental: los que labran, los que oran, los que luchan.
- Control sobre la tierra y el ejercicio extraeconómico del poder: las estructuras mentales como tegumento de las relaciones de explotación feudal. Religión: la institución iglesia factor de cohesión ideológica.
- Reorganización del conjunto espacial a partir del resurgimiento de las ciudades.
- Innovaciones técnicas aplicadas al rendimiento de la tierra. Aumento demográfico. División del trabajo: ciudad-campo. Gremios artesanales

Orientaciones didácticas

Ejes organizadores 1. Los cambios en las condiciones de producción y en la utilización de la fuerza de trabajo significaron profundas transformaciones en los modos de vida humanos y en los modos de construir territorios. Uno de los principales resultados ha sido la división social y técnica

del trabajo, la profundización de la división espacial y la aparición del mercado de mano de obra libre. 2. La organización y las funciones del espacio urbano son expresión de las constantes transformaciones territoriales y ambientales por parte de distintos grupos humanos las cuales se basan en valoraciones culturales, en los cambios en el desarrollo de las técnicas, la tecnología y las relaciones sociales.

Estudio de caso

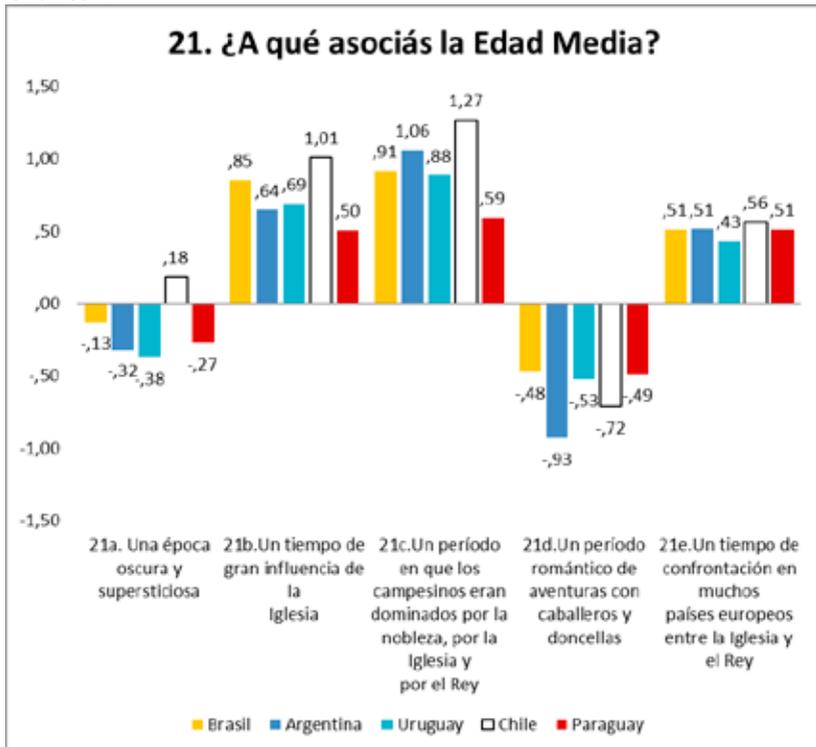
La ciudad medieval como expresión de los cambios en la economía, la política y la cultura de la época (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2006, p. 79).

En este nuevo diseño se refuerza el interés por los cambios sociales y económicos. En términos groseros podríamos afirmar que lo que se propone estudiar en 1^{er} año es el modo de producción feudal y aquellos elementos que anuncian la transición al capitalismo pero que, en contrapartida, los aspectos relacionados con las particularidades socioculturales de la convivencia de las tres culturas que pugnaban por el Mediterráneo se encuentran menos presentes. Se trata de un programa centrado en el occidente medieval en el que puede suponerse algún *aggiornamento* historiográfico, especialmente en las explícitas alusiones a Georges Duby.

El **gráfico 1** permite identificar algunos resultados medios del aprendizaje de los alumnos sobre el período medieval. Observando el presente podemos afirmar, dentro de las limitaciones de este estudio, que esa perspectiva general que personificamos en Bloch, Le Goff y Romero está incorporada a la enseñanza escolar de la Edad Media, tanto en los planes de estudio como en las prácticas docentes. Este gráfico muestra las medias por país. En general, con solo una excepción, aunque esas medias varíen en intensidad, no cambian en sentido, lo que sugiere un cuadro razonablemente consolidado entre todos los países considerados. Las dos respuestas con medias negativas son “Una época oscura y supersticiosa” y “Un período romántico de aventura con caballeros y doncellas”. La primera, como ya dijimos, se articula con un análisis superado por la historiografía y al que encontramos también en vías de superación en la enseñanza. A su vez, la segunda indica una lectura típicamente romántica, con una intensa divulgación en los medios de comunicación de masas, especialmente en los juegos electrónicos y en las obras de ficción en general. Más que en el caso de la “edad de las tinieblas”,

los resultados indican que los alumnos consiguen separar la versión extraescolar de la versión enseñada en la escuela. Otro indicador en el mismo sentido son las medias referidas a las frases 21b, 21c y 21e, que son descriptivas de lecturas historiográficas y de enseñanza escolar de la historia de ese período. La afirmación con media más alta sobre la Edad Media es la respuesta “Un período en que los campesinos eran dominados por la nobleza, por la iglesia y por el rey”, lo que describe las relaciones sociales del período, seguida de “Un tiempo de gran influencia de la Iglesia”, que identifica a la institución central del mundo feudal europeo. Por otra parte, no hay diferencias significativas entre las respuestas de los alumnos de Argentina y las de los estudiantes de otros países que podamos atribuir a la relativa antelación con la que se difundió en nuestro país una perspectiva renovada de la época medieval.

Gráfico 1



Fuente: Proyecto Los jóvenes y la historia en el Mercosur. (2013).

Revolución Industrial

Pocos fenómenos fueron tan investigados y tan apasionadamente discutidos como la industrialización británica y esto se debió a que los historiadores esperaban encontrar en su estudio las claves para entender el presente y promover su transformación. Dentro de las cuestiones que se discutieron largo tiempo estuvo el tema de si era posible hablar de “revolución” cuando se trataban las transformaciones económicas y sociales que por lo general se ubicaban a fines del siglo XVIII o si, por el contrario, no era más razonable hablar de una “evolución” porque resultaba imposible establecer un corte nítido, debido a que todo cambio nos remite a un antecedente, lo que impediría establecer discontinuidades. Alrededor de 1950, la balanza se inclinó indudablemente en favor del concepto de “revolución”, del corte drástico con el pasado. Además, se multiplicaron los estudios encaminados a rastrear pistas en el pasado proceso británico para lanzar, en el presente, el desarrollo económico de aquellas regiones que aún no lo habían logrado. La solución para los países pobres parecía estar a la vista: debían empeñarse en realizar un esfuerzo para industrializarse. En los años siguientes, desde mediados de los cincuenta hasta principios de los setenta, el optimismo sobre la Revolución Industrial creció, a la par de que la economía europea prosperaba. Es en este período donde cobra vigor la idea de que estudiar la industrialización británica para construir un modelo similar que permitiera el desarrollo de los países pobres era un camino apropiado. El autor que mayor influencia tuvo en ese propósito fue W.W. Rostow, quien escribió *Las etapas del desarrollo económico*, libro que apareció en español en 1961. Allí consideraba que había tres etapas que debían cumplir los países que pretendieran industrializarse siguiendo el ejemplo del caso británico. La influencia política que tuvieron estas ideas fue inmensa. Rostow se convirtió en un influyente personaje y la “Alianza para el Progreso” –un programa de cooperación internacional promovido por el presidente de los Estados Unidos, John F. Kennedy–, se basó en sus ideas. Los políticos argentinos no estuvieron apartados de esta influencia (Rostow visitó dos veces la Argentina en la década del sesenta). Entre sus seguidores locales se destacó Guido Di Tella, quien escribió junto con M. Zymelman un libro titulado *Las etapas del desarrollo económico argentino* (1967), en el que adaptaba las ideas de Rostow a la historia económica de nuestro país. Entre los años sesenta y setenta se produjo una gran controver-

sia acerca de la posibilidad de que fuera sensato hacer de la industrialización británica un modelo universal que pudiera aplicarse en cualquier lugar y en cualquier época. Muchos fueron los que se opusieron a esa pretensión. Entre estos contradictores se encontraba Eric Hobsbawm, para quien las características del caso inglés eran irrepetibles. La disputa que se produjo a partir de estas distintas perspectivas dio lugar a la aparición de varias otras teorías acerca de cómo se podrían desarrollar los países atrasados pero todas ellas daban por sentada la necesidad de un cambio económico profundo basado en una industrialización que permitiera a los países del Tercer Mundo superar la pobreza y el atraso.

En este contexto, nada más apartado de las discusiones entre historiadores, economistas, sociólogos y políticos que lo que paralelamente se enseñaba sobre ese tema en las escuelas de Argentina. Un ejemplo de ello lo encontramos en el manual de José Cosmelli Ibáñez (1965), el más vendido de los años sesenta, setenta y principios de los ochenta. En este libro, la cuestión es tratada en un apartado de menos de una página y media con el subtítulo de “Desarrollo económico de Inglaterra”, dentro del capítulo dedicado al absolutismo monárquico en Europa occidental. En los diseños curriculares tradicionales los cambios se explicaban por cuestiones políticas y, por lo tanto, el reinado de Luis XV era mucho más importante que cualquier revolución industrial. En el texto en cuestión la industrialización se explica así:

El siglo XVIII se caracteriza, en el aspecto económico, por el gran desarrollo de la industria y el comercio. Inglaterra es el país que más se destaca en este proceso evolutivo, debido al incremento de las maquinarias, al empleo de nuevas fuentes de energía y a la aplicación de la fuerza motriz en la actividad industrial.

Diversos factores, entre ellos los avances científicos y el espíritu utilitario de la época, dieron origen a la denominada ‘revolución maquinista’, que consiguió sus mayores progresos en la industria textil algodonera (Cosmelli Ibáñez, 1965, p. 319).

A continuación el autor se dedica a realizar una rápida enumeración de las principales invenciones de la época y sus aplicaciones. Al finalizar esta reseña dedica las dos últimas oraciones a las consecuencias sociales de los

cambios, en un cuerpo de letra más pequeño, que es el que utiliza para los detalles ilustrativos de menor importancia:

La transformación industrial benefició a los comerciantes, que se enriquecieron con rapidez, pero dio origen a la desocupación obrera, pues las máquinas desalojaron a los operarios.

En esta forma surgieron los grandes problemas sociales, que adquirieron gran importancia en el siglo XIX (Cosmelli Ibáñez, 1965, p. 320).

Esto no quiere decir que la Revolución Industrial se tratara en la escuela siempre en forma tan rudimentaria; pero sí que, más allá de la preocupación de los profesores más innovadores, la industrialización británica continuó siendo un tema poco relevante hasta los años noventa. El cambio se produjo recién con la reforma educativa de esos años. Los contenidos procedimentales de los CBC habilitaron el análisis de distintos tipos de transformación al proponer: “Investigación de diferentes clases de cambio histórico: económico, político, cultural” (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995, p. 201). Además, los contenidos conceptuales donde se incluía la revolución industrial eran los siguientes: “La era del capitalismo. Afianzamiento de la civilización industrial y de la sociedad burguesa. Las revoluciones modernas. Modos de vida y maneras de pensar el mundo” (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995, p. 197). El desarrollo de estas perspectivas se concretó en los nuevos diseños curriculares y en ellos la influencia de las ideas, Eric Hobsbawm resultó innegable.

En los noventa, la popularidad de Hobsbawm en Argentina trascendía los medios académicos y resulta difícil de exagerar. Invitado a visitar Buenos Aires en 1998, las repercusiones de su presencia estuvieron más cercanas a las que son usuales para una estrella de rock que las que normalmente se otorgan a un historiador. Una muestra de ello fue que colmada la capacidad de 1500 personas del Teatro General San Martín para una de sus conferencias, la multitud apiñada a las puertas del teatro resultó tan grande que obligó a que la policía cortara el tránsito en la Avenida Corrientes. Dos días después, la colación del doctorado *honoris causa* que le otorgara la Universidad de Buenos Aires hizo necesario abrir otros espacios con pantallas gigantes para

escucharlo porque el aula magna del Colegio Nacional Buenos Aires, donde se le entregaba el título, resultó desbordada.⁸

La influencia del historiador británico se percibe en estos años de distintas formas dentro de los nuevos diseños curriculares. Una de las más importantes es la periodización de la época contemporánea con un siglo XIX largo que empieza a fines del XVIII con la “doble revolución” (Francesa e Industrial) que da el modelo político y económico de lo que será el mundo contemporáneo, etapa que concluye con el estallido de la Primera Guerra Mundial; y un siglo XX “corto” que comienza con este conflicto y termina con la caída de la URSS. Este criterio no solo se consagró en los diseños sino que, junto con las subdivisiones que marcaron sus exitosas síntesis del siglo XIX, *La Era de la Revolución* (2009a), *La Era del Capital* (2011) y *La Era del Imperio* (2009b), quedó fijada en la nueva generación de los manuales escolares.

Sin embargo, la confianza en la industrialización había comenzado a cambiar en los años setenta, paralelamente a la crisis del petróleo, el estancamiento económico y la inflación que parecieron terminar definitivamente con la seguridad en el crecimiento económico sin límites y la prosperidad inevitable, aún para los más pobres. En este ambiente, la visión de la historiografía sobre la Revolución Industrial británica (y, aún más, sobre la industrialización en general) se transformó en pesimismo. Del énfasis sobre lo mucho que había cambiado se pasa a hablar de lo débil y lo insuficiente de las transformaciones y, sobre todo, se desdibuja la idea de ruptura de la continuidad histórica. En este marco, el concepto de “protoindustrialización”, (introducido por Mendels en 1972) se abre paso en la segunda mitad de los setenta y a lo largo de los ochenta.

La “protoindustrialización” subraya la idea de continuidad, habla de una “industrialización antes de la industrialización”, de simbiosis entre la máquina y el trabajo humano (la mano de obra artesanal sería más un complemento de la máquina y no su rival condenada a desaparecer); con esto se generaliza la idea de la base rural de la industria inglesa. Para otros autores, como Wrigley (1993), la industrialización se produce por la confluencia de

⁸ Cf. El historiador Eric Hobsbawm volvió a fascinar con su lucidez. (19 de noviembre de 1998). *Clarín*.

dos economías paralelas: una de base tradicional (una “economía orgánica avanzada”) y otra de base moderna (“sustentada en fuentes energéticas minerales”). Ambas se combinan dando lugar a la industrialización, pero este encuentro no es necesario sino fortuito (casual y no causal). La primera avanzaba hacia el capitalismo, pero sin la segunda –dice criticando a los defensores de la “protoindustrialización”– la Revolución Industrial no se hubiera producido nunca. Conocer la existencia de estos dos elementos que se combinan para precipitar la industrialización permite descartar la ilusión de que la Revolución Industrial fue resultado de un proceso lineal y simple, lo que ha llevado a múltiples confusiones, dice el autor. La discusión, en definitiva, pierde virulencia en la historiografía como consecuencia de un nuevo clima de ideas, se hace aún más compleja y cambia su tono eufórico por uno más escéptico.

A pesar de la cautela de la historiografía al filo del año 2000, la escuela –que por tanto tiempo había retaceado importancia a la industrialización– mantuvo el entusiasmo que los investigadores le daban para explicar de manera revolucionaria la aparición de un mundo nuevo casi treinta años antes.

Este enfoque no cambió en los nuevos diseños curriculares para la Provincia de Buenos Aires, producto de la Ley de Educación Nacional. Los contenidos que deben enseñarse sobre la Revolución Industrial se encuentran incluidos en segundo año y se definen de la siguiente forma en la unidad III (“América y Europa en el contexto de formación del sistema capitalista”):

La revolución Industrial en Inglaterra • Cambios en las relaciones de producción en el campo y en la ciudad, el surgimiento del asalariado, la fábrica como un nuevo modo de organizar la producción, el proletariado y la burguesía industrial. Primeras protestas obreras, sus variantes.

- Importancia de la industria textil en el sostenimiento y expansión de la revolución industrial. La expansión marítima de Inglaterra, los nuevos mercados. La presencia de Inglaterra como ordenadora del sistema mundo. El rol del Estado con relación a la consolidación del proceso industrial y los cambios sociales y económicos • Características del mundo social industrial. Las condiciones de trabajo y explotación de la mano de obra (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2008).

¿Qué es lo que pasa en las aulas con este tema y qué piensan los alumnos?

Gráfico 2



Fuente: Proyecto Los jóvenes y la historia en el Mercosur. (2013).

En el **gráfico 2** podemos percibir que los efectos ambientales negativos no son relacionados por los alumnos argentinos con los efectos del desarrollo de la industria. De hecho, el escaso interés en la historia de la cuestión ambiental es un factor que caracteriza a la muestra argentina y puede notarse en otros puntos del cuestionario, en los cuales se percibe que, aunque no sea el caso argentino en el que la preocupación o el interés en los temas ambientales sea el menor de todos (este título lo detentan las respuestas de los jóvenes uruguayos), nuestro país está por detrás de la media de los demás. Los jóvenes argentinos señalan incluso, en la respuesta a otra pregunta, que en su perspectiva la interacción del hombre con el medio ambiente fue un factor poco relevante en los últimos cincuenta años y de menor importancia de lo que lo será en la próxima media centuria. La alternativa 23.a, “El comienzo de la contaminación ambiental” es neutra (las respuestas negativas y positivas se equiparan), mientras que la 23.e, “Ciudades superpobladas y feas” es levemente negativa. Tampoco las respuestas resultan entusiastas acerca del papel de la industrialización en la mejora de las condiciones de vida.

La opción 23.b, “El origen de mejores condiciones de vida” es levemente positiva pero la media para Argentina resulta la menor de todos los países considerados (algo menos que Uruguay, poco más que la mitad de Brasil y menos de la mitad que Paraguay y Chile). Como ocurre con el conjunto de los países considerados, los alumnos argentinos sí relacionan la Revolución Industrial con el desarrollo del capitalismo. La opción 23.d, la asociación de la industrialización con “La acumulación de grandes reservas de capital”, es positiva en todos los casos con resultados que se aproximan al índice 1, aunque sin alcanzarlo. También podríamos asegurar que los alumnos comprenden los cambios que este proceso produce en la sociedad y las nuevas pugnas que esas transformaciones producen. La respuesta 23.e, la asociación con “Conflictos entre patrones y empleados”, es positiva (0,62), y solo es superada por los resultados de Chile. Sin embargo, la asociación más fuerte que aparece en todos los casos es la de la industrialización con la invención de nuevas máquinas. Todos los países se acercan al índice 1 en la opción 23.c, “La invención de mejores máquinas”; pero Chile (1,11) y Argentina (1,08) lo superan. Asociada esta respuesta con otras vinculadas a los cambios en el futuro, todo parece indicar que la confianza de los jóvenes en la innovación tecnológica está por encima de las consideraciones económicas y sociales. Un predominio de este tipo de argumentación parece acercarnos, más que a las explicaciones historiográficas, a las interpretaciones que circulan en los medios masivos de comunicación acerca de la tecnología.

Colonización

Si en las reformas educativas el propósito declarado de modificar los contenidos está vinculado a una renovación de las perspectivas historiográficas, en muchos casos los cambios de interpretación escolar de algunos procesos se deben a razones fundadas en otro tipo de cuestiones. A pesar de que en el tema de la colonización los debates académicos han sido muy importantes, el cambio en las perspectivas escolares ha estado más influido por las variaciones a través del tiempo en el “clima de época”.

Una antigua broma sobre los orígenes de la población hispanoamericana sostiene que los mexicanos descienden de los aztecas, los peruanos de los incas y los argentinos de los barcos. Esta humorada no tardó en considerarse como un síntoma expresivo de la negación del pasado aborigen de nuestro

país, una percepción que puede asociarse a las políticas de Estado durante el último cuarto del siglo XIX cuando, en 1879, el general Roca, terminó definitivamente con el poder de los indígenas en el sur con una cruel campaña sobre esas poblaciones en la Patagonia. Como consecuencia de la popularidad que consiguió de este modo, Roca fue elegido presidente en 1880, año en que comenzó la etapa de masiva inmigración europea.

El desinterés por los pueblos originarios locales fue también intelectual. Raúl Mandrini sostiene que los historiadores argentinos –ya sea por razones ideológicas o historiográficas– no se ocuparon de su estudio hasta hace muy poco y delegaron esa preocupación en los arqueólogos y los antropólogos. Este desapego lo atribuye sobre todo al prejuicio acerca de que constituían sociedades “estáticas” y que su organización económica, social y política era simple (Mandrini, 2008, p. 12).

La indiferencia por el pasado indígena se complementaba con otra característica de la sociedad argentina: la alta valoración de la herencia hispánica. Esta afinidad se consagró oficialmente en 1917, cuando el Presidente Hipólito Yrigoyen instauró al 12 de octubre como “Día de la Raza”, una expresión que no aparecía en el decreto oficial pero que se impuso enseguida en la opinión pública. Con la conmemoración de esta fecha, Yrigoyen buscaba oponerse a la política panamericanista de los Estados Unidos, de cuyos propósitos desconfiaba desde la guerra hispanoamericana de 1898 y la invasión de Panamá en 1903. Un día que resaltara la hermandad de las naciones que compartían su idioma y su cultura, pretendía promover la unión entre esos países para obstaculizar las intenciones hegemónicas norteamericanas. Pero la medida tenía también una finalidad interna. La comunidad española residente en la Argentina era en la época la segunda más numerosa después de la italiana y constituía el diez por ciento del total de la población del país. Por lo tanto, con esta efeméride se reconocía su importancia social y económica.

Alrededor de 1930 el significado del hispanoamericanismo cambió al extenderse el concepto de “hispanidad”. El pasado argentino fue siempre un campo de disputa entre el liberalismo, que reivindicaba como modelos a Inglaterra, Francia y los Estados Unidos, por un lado, y, por el otro, una interpretación nacionalista de la historia. Pero los nacionalistas locales tenían un problema: a diferencia de sus correligionarios europeos no reconocían un pueblo ancestral al cual filiar los valores constituyentes del “ser nacional”.

Los indios no les parecían apropiados para tal fin y por ese motivo encontraron esas características en la unidad lingüística y religiosa que rescataban de la herencia hispánica. La crisis económica de 1929 facilitó que los grupos católicos de derecha –que despreciaban a la democracia “formal” respetuosa del parlamentarismo y la división de poderes, y exaltaban una democracia “sustancial” que entendía a la nación como unidad homogénea y monolítica– se volvieran hegemónicos dentro del nacionalismo y a ellos se debe la identificación de la conquista de América con una misión evangelizadora.

La influencia de la Iglesia aliada a los militares –que desde 1930 tomaron periódicamente el poder– favoreció que la alianza entre la cruz y la espada se transformara también en un lugar común que perduró por más de cincuenta años en la escuela y en los manuales. Un texto nacionalista de los años setenta sintetiza esta visión: “El fin primordial de la ocupación de las Indias (...) fue la evangelización de los indios, su conversión al cristianismo, su incorporación a la Iglesia mediante los sacramentos y la vida parroquial y a la sociedad mediante el trabajo y las buenas costumbres” (Ocon, 1974, p. 51). Esta interpretación se instaló como natural y otros autores –aún sin ser nacionalistas– sostuvieron explicaciones similares. Pero lo más curioso es que en los textos de historia argentina de los años sesenta, setenta y hasta los ochenta, la narración estaba monopolizada por la presencia española y los aborígenes eran prácticamente omitidos de la narración histórica, que se centraba en los blancos.

Esta indiferencia contrastaba con la creciente inquietud por la cuestión en otros países como México, Perú, Ecuador y Bolivia, la que adquirió relevancia a partir de 1940 con el I Congreso Indigenista Interamericano realizado en México, un movimiento que continuó cada vez más activo en las décadas siguientes.

En 1992, el revitalizado iberoamericanismo español –que buscaba diferenciarse del hispanismo franquista dejando de lado el tema de la religión pero destacando también como consecuencia positiva de la conquista de América el resultado de una cultura y una lengua comunes– promovió la conmemoración del Quinto Centenario del Descubrimiento. En ese mismo año, el Premio Nobel de la Paz otorgado a la guatemalteca Rigoberta Menchú, defensora de los derechos de los aborígenes, sirvió para fortalecer los argumentos de los indigenistas contra la conmemoración. Las consecuencias de esta querrela no fueron demasiado importantes en Argentina, donde los festejos

por los Quinientos Años se realizaron con protestas menos significativas que las realizadas en otros lugares.

Sin embargo, entre los años ochenta y los noventa se produce una variación en el indigenismo, que el historiador Michael Goebel define como una incorporación de sus principios en los movimientos nacionalistas de toda la región, preocupándose no solo por el pasado sino también por la situación actual de los pueblos originarios, lo que ejemplifica con las constituciones multiculturales de Colombia y Bolivia (Curia, 2015).

Finalmente, en 2007, las Naciones Unidas aprobaron una declaración sobre los derechos de los indígenas. En ella se reconocían sus aspiraciones sobre las tierras que ocupaban, sus bienes naturales, la preservación del medio ambiente y la participación en todos los asuntos que les concernían.

Como consecuencia de estos setenta años de defensa de los derechos de los pueblos originarios en otros países de América y el auge de esos argumentos en los países latinoamericanos, su valoración se fue modificando también en Argentina. Continuar ignorándolos resultaba difícil a principios del siglo XXI y, como un resultado de ese nuevo sentimiento, a partir de 2011, la conmemoración del 12 de octubre invirtió diametralmente su sentido cuando un nuevo decreto presidencial transformó al “Día de la Raza” en el “Día del Respeto de la Diversidad Cultural Americana” y se pasó a exaltar a las culturas existentes antes de la llegada de los europeos.

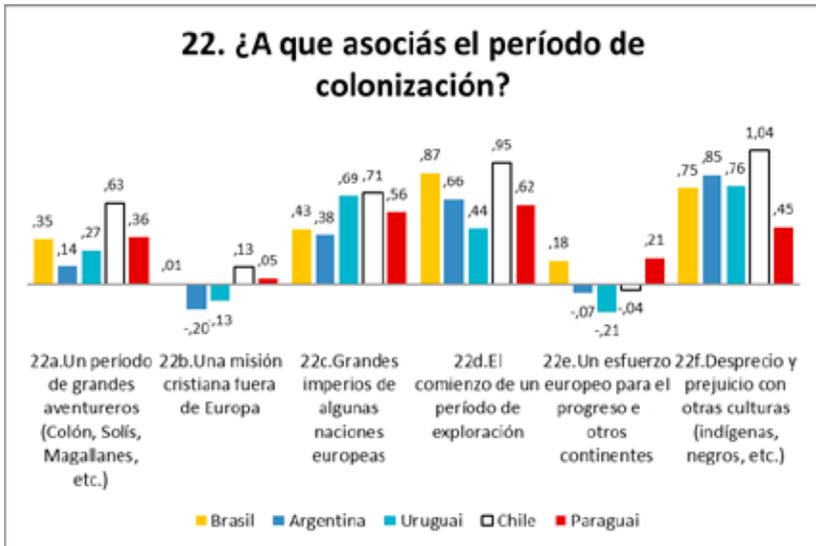
Este espíritu se incorporó también a los diseños curriculares actuales que se ocupan del tema en la primera unidad de contenidos de segundo año, “América y Europa: vínculos coloniales a partir del siglo XV”. El propósito con el estudio de la conquista se plantea así en el documento oficial:

En síntesis los estudiantes deben comenzar a revisar sistemáticamente las condiciones del proceso histórico de organización de la sociedad americana, de la colonia temprana, las primeras relaciones de apropiación de los recursos, los problemas suscitados a partir del contacto entre poblaciones en términos demográficos e ideológicos, el impacto de la tecnología en la conquista y el sometimiento, el quebranto de las cosmovisiones americanas, los resultados del intento de imposición de una nueva fe para los pueblos originarios (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2008, p. 151).

Los contenidos a enseñar son por su parte los siguientes;

- La incorporación de América al sistema económico capitalista mundial.
- Las distintas visiones puestas en juego ante la presencia de los pueblos americanos: debates sobre la verdadera condición del aborígen, su explotación o su exterminio.
- Justificación del sometimiento de los indígenas como sujetos de explotación.
- Encomenderos, comerciantes, mineros sujetos de cambio en los modos de acumulación (siglo XVI): transformaciones en la tenencia de la tierra, las luchas por el control marítimo del tráfico comercial y las compañías comerciales.
- Comerciantes, Mineros, componentes estructurales de la ‘oligarquía indiana’ (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2008, p. 152).

Gráfico 3



Fuente: Proyecto Los jóvenes y la historia en el Mercosur. (2013).

Un análisis del **gráfico 3** permite identificar algunos aspectos importantes referidos al aprendizaje y a las ideas de los alumnos acerca de la colonización. La media argentina para la afirmación 22a sugiere una presencia más fuerte que en otros países de una lectura más escéptica, en el sentido de menos romántica y personalista del papel de los grandes hombres en el

proceso de los descubrimientos. La media argentina en la afirmación 22b es la más baja de todas, indicando una mayor negación del objetivo religioso como finalidad del proceso colonizador. Este resulta un dato interesante ya que la prédica acerca del objetivo evangelizador fue insistente y persistió explícitamente en los manuales hasta la década del ochenta. Solo en un período que abarca aproximadamente los últimos quince años comienza a aparecer en los textos escolares la asimilación de la obra de los misioneros a políticas de “aculturación”. En la encuesta, la respuesta 22e implica la idea de la colonización como una “carga del hombre blanco” para civilizar y llevar sus adelantos a los pueblos menos desarrollados, y la media indica que las opiniones contrarias y favorables a este argumento son equivalentes. En verdad, verificando el histograma de ese resultado, se advierte una distribución normal, o sea, una mayoría en la respuesta 0, dos grupos de tamaño intermedio en las respuestas en acuerdo y en desacuerdo, y dos pequeños grupos en las respuestas extremas, con un leve predominio de las respuestas contrarias a la afirmación. Finalmente, la media más alta es la referida a la frase 22f, en la que se denuncian los prejuicios y el desprecio de los europeos por las culturas de los pueblos originarios. Podríamos afirmar que la encuesta muestra un brusco cambio de sentido en las interpretaciones de la conquista de América que se puede verificar en las representaciones de los alumnos. Resta comprobar si esas convicciones se proyectan a la situación presente de los pueblos originarios o si se trata solo de la conmiseración con las “víctimas” del pasado. En este sentido, puede darnos una pista la pregunta 34 referida a quiénes deberían hacerse cargo de los perjuicios que sufrieran las poblaciones originarias. De las respuestas registradas para Argentina, el 26,42 por ciento de los alumnos (poco más de uno de cada cuatro) considera justo que los gobiernos actuales –y toda la población mediante el pago de sus impuestos– se hagan cargo de la reparación de ese daño histórico. Sin embargo, el resto de las respuestas pone los costos del hipotético pago de indemnizaciones bajo la responsabilidad de otros –los más ricos del país (21,55%) o las naciones colonizadoras (34,92%)–, mientras que una minoría (9,12%) considera que una demanda de esa naturaleza no tendría sentido. Estos resultados son similares a los del resto de las encuestas de Brasil, Chile y Uruguay, aunque la respuesta acerca de asumir como propia la responsabilidad de las reparaciones a los aborígenes se encuentra en Argentina por debajo de los mismos resultados

en Brasil (30,66%), son levemente inferiores a los de Chile (27,08%) y solo superan a los de Uruguay (22, 47%).

Gráfico 4



Fuente: Proyecto Los jóvenes y la historia en el Mercosur. Datos de la muestra argentina. (2013).

Enseñar a historiar

Los deseos de los reformadores

Una de las innovaciones más interesantes que se introdujo con la reforma educativa fue la atención que se brindó al desarrollo en los alumnos de habilidades análogas a las que utilizan los historiadores para llegar a sus conclusiones, en una asignatura donde tradicionalmente se había privilegiado a la memorización como actividad intelectual predominante. La denominación de “contenidos procedimentales” se instaló en Argentina a partir de la reforma educativa de 1993. En este proceso nuestros funcionarios se apropiaron de los postulados de César Coll e instalaron un modelo distinto de aprendizaje al proponer que en las aulas se brindara igual importancia al conocimiento de conceptos, dominio de habilidades intelectuales y formación de actitudes. Coll planteaba también que la adquisición de estos tres tipos de contenido debía darse en una forma *particular* para que tuviera lugar el proceso de

enseñanza-aprendizaje. Entre los conceptos, las herramientas y las actitudes debía establecerse una cadena tal que la adquisición de unos supusiera a los otros. De esta manera, los contenidos conceptuales aparecían como el resultado de la incorporación de ciertos procedimientos que, a su vez, debían darse en el marco de ciertas actitudes (Coll, Pozo, Sarabia y Valls, 1992).

Tanto para la Educación General Básica como para la Educación Polimodal las habilidades que se pretendían desarrollar en los alumnos eran similares, aunque –lógicamente– para el segundo nivel se preveía un mayor grado de complejidad: “Formulación de problemas y de explicaciones provisorias”; “Selección, recolección y registro organizado de la información y diseño de la investigación”; “Diseño de la investigación escolar”; “Interpretación de la información” y “Comunicación” (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1997, p.151-152). Al finalizar la Educación Polimodal, con estos aprendizajes los estudiantes deberían estar en condiciones de:

- Seleccionar fuentes de información adecuadas en relación con el carácter de los problemas identificados.
- Reconocer y aplicar diferentes alternativas en relación con los modos de organizar la información.
- Diseñar proyectos de investigación acotados.
- Formular problemas, realizar indagaciones, utilizando conceptos, lógica explicativa, técnicas, recursos y procedimientos básicos de investigación de las ciencias sociales, y comunicar los resultados (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1997, p. 152).

Aunque luego de los primeros años la denominación de “contenidos procedimentales” desaparece como una consecuencia más de las críticas que mereció la reforma “neoliberal”, el desarrollo de esas habilidades continuó considerándose en los documentos oficiales como central para el aprendizaje. La importancia que se le asigna en los nuevos diseños curriculares que se aprobaron en la Provincia de Buenos Aires de acuerdo a la nueva Ley de 2006 puede comprobarse en todos estos nuevos programas de estudios. Un ejemplo de ello se encuentra en los objetivos del destinado a 6^o año, dedicado al pasado argentino reciente de las décadas de 1970, 1980 y 1990, que entró en vigencia en 2012:

- Analizar la importancia de las relaciones de producción y poder que desencadenaron el terrorismo de Estado en el cono sur.

- Elaborar hipótesis de interpretación sobre los fenómenos sociales, económicos, políticos y procesos históricos, reconociendo el problema de la memoria y la desmemoria y la necesidad de justicia.
- Comprender las características de la construcción del conocimiento histórico y sus distintas líneas de estudio, principalmente de aquellas que dan cuenta del estudio de la Historia Reciente.
- Fomentar el trabajo en clase, grupal e individual, que tienda a la discusión y el análisis de distintos problemas históricos mediante la incorporación de una multiplicidad de fuentes y puntos de vista.
- Incorporar como estrategia de enseñanza la diversidad de textos históricos, relatos y testimonios en un grado creciente de complejidad que sean representativos de las distintas voces de los actores implicados.
- Ejercitar prácticas de lectura en las que se promueva el análisis de argumentos, hipótesis y conclusiones.
- Fomentar prácticas de escritura que propongan la elaboración de distintos géneros tales como informes, comentarios bibliográficos, ensayos, entre otros.
- Desarrollar instancias que promuevan las prácticas de investigación de la historia oral (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2012, p. 43).

Los procedimientos no habían estado totalmente ausentes de la enseñanza antes de la reforma educativa, pero fue desde los años noventa que adquirieron en forma permanente un lugar central en el discurso educativo oficial. Al igual de lo que sostuvo P. Maestro para la reforma española:

Una finalidad básica era desarrollar ciertas capacidades y actitudes hasta entonces obviadas por la enseñanza tradicional de la Historia, como la comprensión, la crítica, la emisión de juicios, el respeto a la opinión del otro y a la diferencia, la motivación por los temas sociales, etc. Para poner en marcha actividades concretas que facilitaran el desarrollo de estas operaciones y actitudes mentales, el debate aparecía como un procedimiento muy útil, definido como elemento de discusión más que de instrucción. Cambiaba, pues, el rol del profesor que, ante este procedimiento, había de aprender a comportarse como un moderador neutral que no impone sus ‘conocimientos seguros’, que no inclina con sus juicios las opiniones de los alumnos y que abre sus razonamientos y opiniones sobre las informaciones (Maestro, 1994, p. 61).

A pesar de las distintas ideas en la dirección de las políticas educativas, durante los últimos veinte años se ha sostenido que era necesario cambiar las modalidades expositivas predominantes en la enseñanza para promover un aprendizaje activo que promoviera el desarrollo del pensamiento histórico. El problema es en qué medida estos propósitos se han concretado efectivamente en las aulas, teniendo en cuenta que ciertas cuestiones implícitas en la lógica escolar actúan como dificultades para que esos cambios se hagan efectivos, ya que debe tenerse en cuenta el choque de estas innovaciones con las tradiciones. Entre esos obstáculos se encuentra que el debate nunca había sido considerado como una actividad formativa provechosa en la escuela argentina, que la implementación de clases participativas amenazaba por otra parte la obsesión por el orden y la disciplina que siempre se identificaba en el sentido común con aulas silenciosas, o que para esa misma percepción social un profesor que se limitara a ser un “moderador neutral” podía ser considerado como alguien que abdicaba de la autoridad que debía ejercer en el aula.

Pero tal vez más importante resulta una segunda dificultad. Para encarar un cambio de ese tipo, quienes enseñan deben tener una idea actualizada de la producción del conocimiento histórico. Esto significa cosas aparentemente tan simples como que ese conocimiento está condicionado por el punto de vista del historiador y que las conclusiones son siempre provisionales porque serán válidas hasta que se formulen otras más completas. En definitiva, deberíamos preguntarnos: ¿Qué cambió y qué continuó igual en las metodologías de enseñanza de las aulas argentinas al cabo de estas dos décadas?

Un acercamiento empírico

El **gráfico 5** presenta un panorama sobre las prácticas docentes en las aulas según la media de su reconocimiento por los profesores en comparación con la media de su percepción por parte de los alumnos. La escala de las respuestas fue de “nunca” (traspuesta numéricamente como “-2”) a “casi siempre” (traducida numéricamente como “2”). La intención fue recabar información acerca de cómo docentes y estudiantes reconocen la intensidad y frecuencia de las diferentes prácticas. El mismo razonamiento se aplica en la **tabla 7**, en la que la pregunta se refiere a los objetivos de enseñanza.

Este gráfico se refiere principalmente al empleo de diferentes metodologías o a las prácticas, actitudes y materiales utilizados con mayor o menor

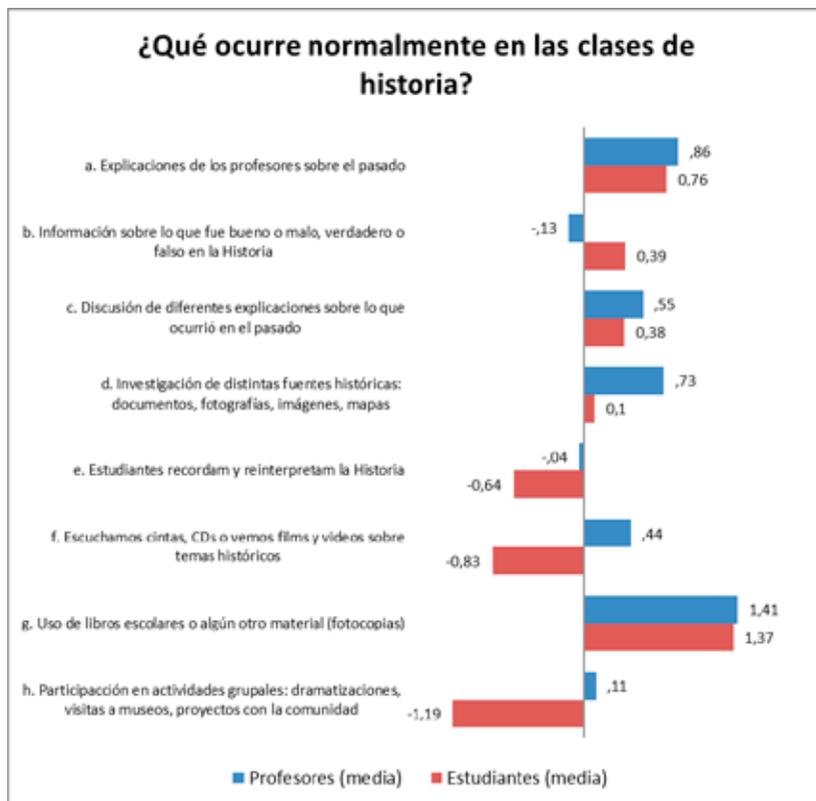
frecuencia en las clases. Así, queda en evidencia que dos pilares metodológicos de las clases de historia instituidos en el mismo surgimiento de la disciplina escolar en el siglo XIX, continúan sólidamente establecidos en lo que son las prácticas docentes actuales en la asignatura, o sea, la clase expositiva y el uso de manuales escolares o materiales similares.⁹ En estos dos elementos puede percibirse la coincidencia entre la opinión de profesores y alumnos. Aunque puedan existir clases expositivas con una participación intensa de los alumnos (lo que sugiere, sin mucho énfasis, el ítem c) y un uso activo de los manuales, esas dos referencias tienden a significar un proceso unidireccional de la enseñanza -la reconocida “educación bancaria” según Paulo Freire (1969)-. En otras palabras, las clases tienden a tener la mayor parte de su tiempo ocupado por discursos de los profesores y un uso pasivo de los libros como fuentes de información. En los ítems que se refieren a metodologías de aprendizaje activas las frecuencias de reconocimiento entre profesores y estudiantes son, en promedio, menores, y las discordancias de ese reconocimiento entre docentes y alumnos resultan mayores (ítems d, e, h). Incluso en lo que se refiere a la incorporación de tecnologías audiovisuales los resultados son semejantes: medias menores y mayor divergencia entre las medias de los profesores y las de los estudiantes.

A pesar de todos los cambios impulsados en los últimos veinte años, podríamos asegurar que los métodos activos de enseñanza son bastante menos frecuentes que la enseñanza tradicional expositiva. Esta conclusión puede ser acompañada por algunas hipótesis sobre las divergencias entre los profesores y los estudiantes en lo que se refiere a los métodos activos y al uso de recursos audiovisuales. Por una parte, los profesores pueden estar sobreestimando la frecuencia de utilización de estos últimos medios y recursos, mientras que los estudiantes pueden estar subestimándolos. Por ejemplo, los estudiantes acostumbrados a una cultura audiovisual y al cyberespacio en casi el 100% de su tiempo libre pueden encontrar que sus clases de historia son un desierto tecnológico, mientras que el profesor, “inmigrante digital” y formado en una cultura mayoritariamente escrita, puede percibir algunos usos espaciados de

⁹ Si bien es frecuente que por su costo no se utilicen libros de texto, especialmente en las escuelas públicas, los manuales son casi siempre reemplazados por *dossiers* de fotocopias que combinan ejercicios de varios de los manuales realizados por los docentes para sus cursos.

métodos activos, música o películas como una frecuencia razonable, diferente de su propia experiencia como estudiante, cuando hechos semejantes eran inexistentes o absolutamente extraños. Pero tampoco se debe descartar la hipótesis de que los profesores sobreestimen la frecuencia de los métodos activos y el uso de recursos audiovisuales porque reconocen que hay una demanda en este sentido proveniente de los funcionarios educativos, de los formadores de docentes y aún de los padres y de la comunidad, a pesar de que las condiciones materiales y organizacionales, la formación de los profesores y el contexto de la escuela no favorezcan frecuentemente tales prácticas.

Gráfico 5



Fuente: Proyecto Los jóvenes y la historia en el Mercosur. Datos de la muestra argentina. (2013).

Este gráfico y esta tabla pueden ser tomados como una fotografía, en un tiempo y un espacio determinados y considerados según el encuadramiento específico de algunos de los variados aspectos de lo que Raimundo Cuesta denomina como “código disciplinar”¹⁰ de la historia en la escuela.

Cuando separamos estos datos por categorías, se revelan algunas informaciones adicionales y son posibles nuevas hipótesis. Al separar las respuestas medias por provincia, no se encuentran diferencias significativas: las variaciones entre ellas son poco relevantes y, aún en el caso de las muestras donde la variación es un poco más divergente que en las demás, a pesar de ello las diferencias se ubican bastante por debajo de la desviación estándar¹¹ referida a la media nacional (**tabla 5**). No es posible percibir, en este caso, ninguna tendencia específica, lo que sugiere que las diferencias de la media son resultado de factores aleatorios. Sin embargo, cuando separamos las medias por tipo de escuela tenemos un dato interesante a considerar. Separando a las escuelas entre públicas y privadas, se percibe, en todas las cuestiones, un leve predominio de las escuelas públicas en el empleo de metodologías activas y participativas. Cuando separamos por tipo de escuela, esa tendencia aparece con mayor claridad (**tabla 6**). Las explicaciones posibles para ese cuadro pueden fundamentar argumentos favorables para líneas completamente distintas de raciocinio y de concepción de políticas públicas.

¹⁰ Cuesta Fernández define “código disciplinar” como “el conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas (de carácter expreso o tácito) que a menudo se traducen en discursos legitimadores y en lenguajes públicos sobre el valor educativo de la Historia, y que orientan la práctica profesional de los docentes. En suma, el elenco de ideas, discursos y práctica dominantes en la enseñanza de la historia dentro del marco escolar” (2002, p. 28).

¹¹ Desviación o desvío estándar es una de las medidas de dispersión de la estadística descriptiva. Con este concepto se mide en qué medida las respuestas se alejan de la media, y el valor del desvío estándar por encima o por debajo de la media que concentra a la gran mayoría de las respuestas a una cuestión. El desvío estándar de las respuestas a la cuestión mencionada gira en torno a 1, e indica en qué parte de la escala están concentradas las respuestas.

Tabla 5 – Media de actividades escolares por provincia

	5a. Escuchamos las explicaciones de los profesores sobre el pasado	5b. Somos informados de lo que fue bueno o malo, verdadero o falso en la Historia	5c. Discutimos diferentes explicaciones sobre lo que ocurrió en el pasado	5d. Investigamos distintas fuentes históricas: documentos, fotografías, imágenes, mapas	5e. Nosotros mismos recordamos y reinterpretemos la Historia	5f. Escuchamos cintas, CDs o vemos films y videos sobre temas históricos	5g. Usamos libros escolares o algún otro material (fotocopias)	5h. Participamos de actividades grupales: dramatizaciones, visitas a museos, proyectos con la comunidad
Media Argentina	0,76	0,39	0,38	0,10	-0,64	-0,83	1,37	-1,19
Desv. Estándar Argentina	1,05	1,04	1,13	1,17	1,04	1,065	0,89	1,05
Media Prov. Buenos Aires	0,81	0,33	0,41	0,11	-0,61	-0,77	1,39	-1,18
Media Prov. Chubut	0,75	0,37	0,23	-0,20	-0,78	-1,08	1,38	-1,56
Media Prov. La Pampa	0,73	0,68	0,45	0,40	-0,70	-0,92	1,04	-1,11
Media Prov. Santa Fe	0,57	0,46	0,33	0,04	-0,56	-0,85	1,49	-0,98

Si tomamos, por ejemplo, la afirmación 5a, que designa claramente una metodología de enseñanza expositiva por parte del profesor y pasiva por parte del alumno, veremos que las medias menores están en la escuela pública de excelencia y en la escuela privada confesional, en tanto que las mayores se encuentran en la escuela privada empresarial. En lo que concierne a una metodología activa de enseñanza, la investigación escolar utilizando fuentes históricas (pregunta 5d), las medias más altas se registran en las escuelas públicas de la periferia y en las públicas rurales y las más bajas están en las escuelas privadas confesionales y en las comunitarias / alternativas.

Tabla 6 – Media de actividades escolares por tipo de escuela

Tipo de escuela	5a. Escuchamos las explicaciones de los profesores sobre el pasado	5b. Somos informados de lo que fue bueno o malo, verdadero o falso en la Historia	5c. Discutimos diferentes explicaciones sobre lo que ocurrió en el pasado	5d. Investigamos distintas fuentes históricas: documentos, fotografías, imágenes, mapas	5e. Nosotros mismos recordamos y reinterpretamos la Historia	5f. Escuchamos cintas, CDs o vemos films y videos sobre temas históricos	5g. Usamos libros escolares o algún otro material (fotocopias)	5h. Participamos de actividades grupales: dramatizaciones, visitas a museos, proyectos con la comunidad
Pública de excelência	,67	,31	,39	-,10	-,61	-,98	1,16	-1,02
Pública Central	,87	,38	,50	,34	-,53	-1,09	1,45	-1,23
Pública de periferia	,75	,69	,66	,66	-,54	-,39	1,41	-,76
Pública rural	,89	,75	,50	,53	-,46	-,74	1,34	-1,38
Privada laica empresarial	1,19	,30	,54	,28	-,72	-,20	1,33	-1,22
Privada laica comunitária/ alternativa	,98	,46	,48	-,12	-,67	-,83	1,37	-1,36
Privada confessional	,41	,12	-,09	-,33	-,78	-1,17	1,48	-1,43

Para visualizar mejor esas tendencias creamos una nueva variable calculada con las respuestas de la tabla 6, con el propósito de generar un indicador de enunciatividad de la enseñanza¹² según la visión de los alumnos. Por este indicador, los tipos de escuela en que los alumnos declaran que las prácticas expositivas son más frecuentes y son menos las activas resultan, en este

¹² Ese índice es la suma de las cuestiones 5a y 5g más los valores invertidos (multiplicados por -1) de 5c, 5d, 5e y 5h, de manera de generar una escala que va de la enseñanza más activa en los valores menores a la enseñanza más expositiva y menos activa por parte del alumno en los valores mayores, variando de -12 a 12.

orden, las escuelas privadas laicas comunitarias/alternativas (4,36), las escuelas privadas confesionales (4,29), las escuelas públicas rurales (4,29), las escuelas laicas privadas empresariales (4,22), las escuelas públicas centrales (4,02), las escuelas públicas de periferia (3,56); finalmente, las escuelas de mayor actividad por parte del alumno son las escuelas públicas de excelencia (3,35). Este cálculo parece sugerir una relación entre la escuela pública y la mayor frecuencia de métodos activos, lo que, a su vez, puede indicar que es el resultado de las reformas curriculares mencionadas, ya que las escuelas públicas son –en general– más susceptibles de aplicarlas.

Tabla 7 – Objetivos en los cuales se concentran las clases de historia – profesores/estudiantes.

Formulación en el cuestionario de profesores	Profesores (media)	Formulación en el cuestionario de estudiantes	Estudiantes (media)	Diferencia entre las medias
a. Quiero que mis alumnos adquieran conocimiento sobre los principales acontecimientos de la historia.	0,61	a. Buscamos conocer los principales hechos de la historia.	0,85	0,24
b. Quiero que juzguen moralmente los conocimientos históricos de acuerdo con los derechos civiles y humanos.	0,24	b. Juzgamos los principales acontecimientos de la historia a partir del punto de vista de los derechos humanos.	-0,17	0,41
c. Quiero que piensen el pasado tomando en consideración todos los puntos de vista.	1,18	c. Intentamos entender cómo era la vida en el pasado teniendo en cuenta todos los puntos de vista.	0,61	0,57
d. Quiero que comprendan el comportamiento de las personas en el pasado, reconstruyendo las formas de vida y de pensamiento del período en que esas personas vivieron.	1,10	d. Intentamos comprender el comportamiento de las personas del pasado teniendo en cuenta cómo era su pensamiento en la época en que vivieron.	0,51	0,59

e. Quiero que usen la Historia para explicar la situación del mundo actual y descubrir tendencias de cambio.	1,34	e. Empleamos a la Historia para entender la situación del mundo actual y descubrir las tendencias de cambio.	0,42	0,92
f. Quiero que aprendan a reconocer las tradiciones, características, valores y misión de nuestra nación y nuestra sociedad.	0,26	g. Aprendemos las tradiciones, características, valores y la misión de nuestra nación y de nuestra sociedad.	0,10	0,16
g. Quiero que aprendan a valorizar la preservación de los lugares históricos y las construcciones antiguas.	0,24	h. Aprendemos a valorar los lugares históricos y las construcciones antiguas.	-0,8	0,32
h. Quiero que estudien Historia de una forma divertida y fascinante.	0,54	f. Estudiamos en una forma que resulta interesante e incentiva nuestra imaginación.	-0,27	0,81
i. Quiero que interioricen valores democráticos básicos.	1,30	-	-	

Los datos de la **tabla 7** están referidos a los objetivos de la enseñanza de la historia tal como son enunciados por los profesores y percibidos o asimilados por los alumnos. Para los profesores, los objetivos más relevantes (por encima de la media 1, o sea, “me concentro”, por encima de “me concentro medianamente” y debajo de “me concentro mucho”) son, en este orden, utilizar la historia para explicar el presente (e), formar valores democráticos (i), pensar el pasado de acuerdo a distintos puntos de vista (c), empatía con personas del pasado (d). La percepción de los alumnos es diferente: ninguna media está por encima de 1 y, por orden, los objetivos más importantes para ellos son: conocer los principales hechos de la historia (a), pensar el pasado de acuerdo con todos los puntos de vista (c), empatía con las personas del pasado (d) y utilizar la historia para explicar el presente (e).

Las mayores divergencias entre las medias están en el uso del pasado para comprender el presente y el estudio de la historia de manera interesante y motivadora. Por una parte, se puede señalar que las discrepancias entre profesores y alumnos existen y son importantes. Por otro lado, es necesario señalar que de la lista de prioridades y objetivos que los docentes afirman buscar, solo algunos son reconocidos como tales por los alumnos. Se refuerza

así la idea de que la enseñanza de la historia sigue concentrada, tanto para los profesores como para los estudiantes, en el aprendizaje de hechos. Esto confirma la característica de una enseñanza que tiende a lo declarativo y a lo informativo. Pero también estos resultados permiten afirmar la permanencia de uno de los elementos centrales del concepto de “código disciplinar de la historia escolar”, que es la resistencia a la innovación y la persistente tendencia a mantener las rutinas establecidas tradicionalmente, una de cuyas expresiones más fuertes es que la historia se ocupa solo por el pasado. Se destaca que los resultados indican la necesidad de profundizar la relación entre conocer el pasado (reconocida tanto por los profesores como por los alumnos) y utilizarlo para comprender el presente (necesidad reconocida con menor intensidad por los estudiantes).

Consideraciones finales

Este texto apenas comienza a responder cuánto de la reforma educativa argentina comenzada en los años noventa y continuada ininterrumpidamente desde entonces –a pesar de las diferencias registradas desde 2006– ha llegado a las aulas. Lo cierto es que el resultado es una mezcla de algunas innovaciones con otras tantas permanencias fijadas con la fuerza de la tradición, y el desafío para futuras investigaciones es determinar cuáles son esas proporciones de innovación y de tradición, cómo es que ambas evolucionan y cómo, a veces, se confunden.

Como afirmamos anteriormente, los datos aquí presentados, aunque significativos, deben ser tratados con la debida cautela. Por ejemplo, el dato que señala un rendimiento relativamente bueno de los estudiantes argentinos en el ordenamiento en el tiempo de los cinco procesos históricos propuestos debe ser relativizado porque no tenemos registros de resultados anteriores, tanto de las dos décadas previas como del período anterior a la reforma iniciada en 1993.

Otro elemento sobre el cual debemos realizar una ponderación es que esta investigación se relaciona también con la evolución en los debates y consensos historiográficos mínimos, como así también con la evolución en los debates y consensos mínimos en las teorías pedagógicas. Si podemos ensayar una conclusión, aunque provisoria, en este campo, es que las transformaciones de la historiografía parecen tener un tránsito más fluido entre la academia,

las instituciones de gestión de la educación y las aulas. En otros términos, que la fuerza de la tradición tiende a ser más resistente y efectiva en las prácticas pedagógicas que en los contenidos, lo que puede ser un indicio importante para las reflexiones y políticas para la formación de profesores, especialmente de historia: aún no hemos logrado un consenso acerca de las articulaciones entre las teorías y las prácticas pedagógicas, o no hemos conseguido hacer que la innovación historiográfica tenga resonancia en las prácticas pedagógicas de los profesores de historia.

Referencias bibliográficas

- Braslavsky, C., Frigerio, G., Lanza, H. y Liendo, E. (1991). Los investigadores frente a la propuesta oficial y editorial para la enseñanza: los casos de Biología e Historia. En *Curriculum presente, ciencia ausente* (tomo I). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Coll, C., Pozo, J. I., Sarabia, B. y Valls, E. (1992). *Los contenidos de la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Buenos Aires: Santillana.
- Consejo Federal de Cultura y Educación. (2004). *Resolución N° 214/04*.
- Cosmelli Ibáñez, J. (1965) [1958]. *Historia Moderna y Contemporánea*. Buenos Aires: Troquel.
- Cuesta Fernandez, R. (2002). El código disciplinar de la historia escolar en España: algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una materia de enseñanza. *Encounters on Education*, 3, 27-41.
- Curia, W. (29 de marzo de 2015). El ciclo K muestra que el nacionalismo puede hibernar y reaparecer. Entrevista a Michael Goebel. *La Nación*.
- Dicroce, C. y Garriga, M. C. (2011). Los textos y contextos en la enseñanza de la historia latinoamericana, 1983-2009. En E. Bohoslavsky, E. Geoghegan y M. P. González (Coords.), *Los desafíos de investigar, enseñar y divulgar sobre América latina. Actas del taller de reflexión TRAMA*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento. Recuperado de http://www.ungs.edu.ar/cm/uploaded_files/file/publicaciones/trama/dicroce.html
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2006). *Diseño curricular para la educación secundaria: 1° ESB*. Recuperado de <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/>

[organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/secundaria1anio.pdf](http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/secundaria1anio.pdf)

- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2008). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria*. 2^{do} año (SB). Recuperado de: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/secundaria2.pdf>
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2012). *Historia 6^{to} Año (ES)*.
- Di Tella, G. y Zimmelman, M. (1967). *Las etapas del desarrollo económico argentino*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Finocchio, S. (1989). Programas y textos en la historia de cuatro asignaturas de la escuela media: Historia, Lengua y Literatura, Educación Cívica y Física. *Propuesta Educativa*, 1.
- Fradkin, R. (1998). Enseñanza de la Historia y Reforma Educativa. Algunas reflexiones críticas sobre los Contenidos Básicos Comunes. *Anuario del IEHS*, 13, 309-317.
- Freire, P. (1969). *Pedagogía del oprimido*. Recuperado de <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>
- Hobsbawm, E. (2009a). *La era de la revolución (1789-1848)*. Buenos Aires: Crítica.
- Hobsbawm, E. (2009b). *La era del Imperio (1875-1914)*. Buenos Aires: Crítica.
- Hobsbawm, E. (2011). *La era del capital (1848-1875)*. Barcelona: Crítica.
- Le Goff, J. (1990) [1965]. *Los intelectuales de la Edad Media*. Barcelona: Gedisa.
- Le Goff, J. (1999) [1967]. *La civilización del occidente medieval*. Paidós: Madrid.
- Le Goff, J. (2014) [1962]. *Mercaderes y banqueros de la Edad Media*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ley N° 24.195. *Ley Federal de Educación*. República Argentina. (1993). Recuperado de http://www.me.gov.ar/consejo/cf_leyfederal.html
- Ley N° 26.206. *Ley de Educación Nacional*. República Argentina. (2006). Recuperado de http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf
- Maestro, P. (1994). Procedimientos versus Metodología. Los procedimientos desde la disciplina y la metodología didáctica. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 1, 53-72.
- Mandrini, R. (2008). *La Argentina aborigen. De los primeros pobladores a 1910*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Mendels, F. (1972). Proto - industrialization: The first phase of industrialization process. *The Journal of Economic History*, 32(1), 241 -246.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1995). *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. Buenos Aires.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1997). *Contenidos Básicos para la Educación Polimodal*. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2006). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Tercer Ciclo EGB/Nivel Medio. Ciencias Sociales*.
- Ocon, J. A. (1974). *Historia argentina*. Buenos Aires: Ediciones Coliseo.
- Romero, J. L. (1945). *Historia Moderna y Contemporánea*. Buenos Aires: Estrada.
- Romero, J. L. (1950). *Historia Antigua y Medieval*. Buenos Aires: Estrada.
- Romero, J. L. (1962) [1950]. *Historia de la Antigüedad y de la Edad Media*. Buenos Aires: Estrada.
- Romero, J. L. (1987). *Las ideas políticas en Argentina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Romero, J. L. (1994). *La cultura occidental*. Buenos Aires: Alianza Editorial.
- Romero, J. L. (2008). *El ciclo de la revolución contemporánea*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Romero, J. L. (2014). *La Edad Media*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Rostow, W.W. (1961). *Las etapas del crecimiento económico: un manifiesto no comunista*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad.
- Wrigley, E. A. (1993). *Cambio, continuidad y azar*. Barcelona: Crítica.

Entre el desconocimiento juvenil y las nuevas demandas de ejemplaridad. Las representaciones sobre los héroes en la Argentina actual

Mariela Coudannes Aguirre

María Clara Ruiz

Puntos de partida

Este capítulo enfoca la cuestión referida al protagonismo de los “hacedores” de la historia nacional argentina, en particular aquellos que han sido elevados durante más de cien años a la categoría de “héroes” por funcionarios, historiadores y pedagogos. Los datos fueron obtenidos de cuestionarios dirigidos a los estudiantes de quince años aplicados en distintas ciudades ubicadas principalmente en la región central del país. Si bien algunos de los resultados pueden parecer poco novedosos con relación a lo que señalan estudios que nos anteceden, aparecen dos órdenes de cuestiones a destacar: en primer lugar, la emergencia de elementos en las representaciones que cierto debate público vuelve relevantes y, en segundo lugar, las mutaciones de las imágenes clásicas que obligan a considerar el importante rol que juegan los medios de comunicación y los usos estatales del pasado en las primeras décadas del siglo XXI. No es nuestro objetivo explicar en detalle la construcción de significados por parte de los estudiantes, pero sí dar cuenta de un panorama complejo que excede al currículum y a los rituales escolares.

La teoría de las representaciones sociales de la psicología social francesa provee de conceptos que hoy se utilizan en todas las ciencias sociales. Estas representaciones están estrechamente relacionadas con el sentido común que se constituye a partir de las experiencias de los sujetos, de las informacio-

nes, conocimientos y modelos de pensamiento que se reciben y transmiten a través de la tradición, la educación y la comunicación. Constituyen una forma de interpretar y de pensar la realidad de manera social, compartida e intersubjetiva. La actividad mental interactúa con el contexto concreto en que se sitúan los individuos y los grupos, con el bagaje cultural, códigos, valores e ideologías relacionados con sus posiciones sociales específicas. La función de las representaciones sociales es naturalizar y objetivar conceptos, incorporar y “familiarizar” lo extraño, adecuándolo a los marcos de pensamiento existentes a través de mecanismos como la clasificación, la categorización y otros procedimientos; en otras palabras, construir un modelo de explicación y acción en el entorno (Mora, 2002). Esta perspectiva es valiosa para entender el funcionamiento de aquellas ideas e imágenes que son estables en el tiempo y resistentes a su modificación por la educación formal. Se trata en definitiva de la existencia de ciertas creencias culturales o una epistemología del sentido común presentes en la cultura y en el lenguaje de un grupo o sociedad particular.

Otro concepto fundamental para nuestro análisis es el de conciencia histórica según es definida por Jorn Rüsen. Este historiador y pedagogo alemán propuso una teoría sobre el desarrollo personal de la conciencia histórica basada en cuatro tipos: 1) Tradicional: se apela a los orígenes y no se perciben los cambios, por lo que las costumbres y las pautas morales no varían. Se busca el consentimiento y que las personas se acomoden al orden dado; 2) Ejemplar: los valores encarnados en ciertos acontecimientos y personajes del pasado son universales y atemporales; por tanto sirven para inspirar y juzgar conductas en el presente; 3) Crítica: se mira al pasado para romper con él y sus valores. Se niega que haya un orden obligatorio y se duda de las orientaciones que proporciona la experiencia. Se reconocen distintos puntos de vista, el paso del tiempo tiene el sentido de juzgar; 4) Genética: se puede reconocer el legado del pasado pero al mismo tiempo se comprende que ha habido cambios profundos y que es posible modificar las circunstancias actuales (Rüsen, 1992, 2001). Los tipos no deberían ser entendidos como fases de una evolución lineal pues se entremezclan para poner en práctica la orientación histórica del tiempo y se manifiestan de manera diversa en función de los distintos contextos sociohistóricos. Por ello, antes de presentar los resultados de la investigación, nos ocuparemos de caracterizar brevemente el proceso de elaboración de la mitología heroica en Argentina.

La construcción de figuras heroicas por parte de la historiografía y la escuela argentinas

El rol histórico del individuo ha recibido la atención de diversos pensadores en el campo de las ciencias humanas. En la segunda mitad del siglo XIX, las reflexiones de Thomas Carlyle (1841) instalaron la idea de que la evolución se producía por la arrolladora fuerza interior de los héroes, de los grandes hombres, y este carisma que provenía de su sinceridad, valentía, bondad, entre otras virtudes, les otorgaba el derecho de dirigir a aquellos “menos dotados de bienes culturales”, que debían confiar en ellos ciegamente y rendirles “culto”. Las “gentes pequeñas”, otras veces calificadas como masas ignorantes y bárbaras, debían prestarles homenaje y aprender de sus ejemplos. Pero el hombre-mito era una realidad simplificada, atemporal, abstracta, por haber sido despojada de sus conexiones con los condicionamientos históricos. Convertidos en bronce, despojados de pasiones y de todo impulso vital, estos personajes parecían condenados a la indiferencia de las generaciones futuras: “El himno, el grito, la reverencia se convierten en automatismos (...) lugares comunes que atormentan a escolares y provocan el bostezo de quienes presencian la ceremonia patriótica” (Pomer, 2005, pp. 163-4, 166).

En el Río de la Plata fue Bartolomé Mitre –político, militar, periodista y escritor– el encargado de consagrar a algunos de esos hombres en una suerte de “panteón nacional”. En general la narrativa hispanoamericana convirtió a las guerras de Independencia en el momento de nacimiento público de figuras que cumplieron un rol “extraordinario” en el proceso de emancipación y se convirtieron en ejemplos para la formación de los jóvenes ciudadanos. Los héroes reunían cualidades físicas y morales que se manifestaban en su vida personal y pública, y esta abarcaba dos aspectos: la valentía militar y la consagración al servicio de la nación.

¿En qué se fundó el trato diferente a Belgrano y San Martín, los más destacados de ese selecto grupo? En el relato mitrista y en los que vinieron a continuación, el primero apareció como un modelo de virtudes como la abnegación, el desprendimiento, la modestia y el tesón. Asimismo, la figura de San Martín, antaño discutida, se transformó en figura sobrehumana y factor de reconciliación de las parcialidades enfrentadas en la segunda mitad del siglo XIX. Ambos relatos se complementaban y la identidad que pretendían construir subordinaba regionalismos, religiones, colores de piel y otras di-

versidades. Durante el siglo XX, la memoria de San Martín como “Padre de la Patria” fue apropiada por el Estado, en particular por el Instituto Nacional Sanmartiniano (1933) que fue un celoso guardián de sus atributos.

La memoria oficial se transmitió a través de una pedagogía cívica que comprendió actos públicos y la enseñanza escolar. La historia fue utilizada para presentar un pasado común como parte de la construcción del futuro de la nación (Carlos, 2005) y, de este modo, fortalecer la cohesión social. Como explica de Amézola (2010), los manuales escolares trasladaron la visión de Mitre a sucesivas generaciones de niños que escucharían hablar de la bandera, de las glorias nacionales y de los principales episodios de ese pasado de “todos” los argentinos. Algunos de esos “traductores” fueron Juana Manso de Noronha con su *Compendio de la historia de las Provincias Unidas del Río de la Plata* (1862) para los niños de primaria, inspirado en la Historia de Belgrano, y Clemente Fregeiro, con *Lecciones de Historia Argentina* para secundaria (1876). El mismo autor hace notar que un siglo después, en los años noventa, recién comenzarían a introducirse en los libros de texto escasas menciones a los “nuevos” sujetos históricos provenientes de los sectores populares, pero siguieron ausentes en gran medida las mujeres. Por otra parte, la “épica patriótica” que antes caracterizaba a los manuales habría sido reemplazada por un relato que la redujo al mínimo y se concentró en cuestiones vinculadas con una historia social y económica, sin mejorar las posibilidades de comprensión de los alumnos. Los cambios de aquellos años no se debieron exclusivamente a dinámicas propias del campo disciplinar, sino también a una fuerte condena social al uso político que había hecho la última dictadura militar. Según de Amézola, todavía urge incorporar efectivamente la historia social en las aulas y, más aun, trascender la discusión puntual sobre los héroes redefiniendo críticamente el “patriotismo” para que deje de tener “connotaciones autoritarias y xenófobas” (2010, 130; 133-4). Su conclusión de que en pleno siglo XXI, en nuestro país, “la historia heroica goza de buena salud” es similar a la de Varela (2015): la argentina sería una “cultura impregnada de heroísmo”, y por eso “se siguen construyendo monumentos que congelan una versión de la historia”.

En la actualidad, la longevidad del héroe respondería como antaño “a la búsqueda de sentido y de identidad colectivos. Cambian por eso las figuras, pero las estatuas permanecen” (Roux López, 1999, pp. 42). Según Kohan

(2005), la revelación de las intimidades de la vida privada de San Martín, con sus imperfecciones y desaciertos, no ha hecho más que fortalecer su figura que en nada habría perdido del influjo que ejerce sobre la consideración ciudadana.¹ Para Chiban, su imagen está vigente “en la cotidianeidad de las estatuas, retratos, nombres de calles y ciudades, efigies de billetes y monedas, como en la operatividad de una liturgia cívica, con tiempos y espacios propios, mítica y ritualmente conformados” (Chiban, 2005, p. 1069). Como tal, “ha sido consagrado en el imaginario argentino” y “encarna el deber ser” de la identidad que se proyecta al futuro superando los intereses sectoriales.

Presentación y análisis de los resultados de la aplicación de la encuesta

Luego de haber mencionado algunas características del proceso por el cual se elaboró una memoria histórica de la nación con pretensiones hegemónicas, y el rol que se le atribuye al “panteón de héroes”, presentaremos resultados de la encuesta realizada en Argentina por el equipo del proyecto “Los jóvenes y la historia en el Mercosur”. La metodología ya ha sido reseñada en trabajos anteriores, a los cuales remitimos (Cerri y Amézola, 2007, 2010; Cerri y Coudannes, 2010).

En la primera aplicación (2008) se ofreció un listado sobre el cual el alumno debía responder si conocía bien (1), conocía más o menos (0) o no conocía (-1) a los personajes. Estos eran Moreno, Belgrano, San Martín, Rosas, Urquiza, Sarmiento, Juana Azurduy.² El cálculo del promedio de las

¹ Se puede mencionar el programa televisivo “El Gen Argentino. Buscando al argentino más grande” (2007) en el que se intentaba dilucidar con qué personaje, vivo o fallecido, los argentinos querían identificarse. El ganador fue “el Padre de la Patria”. Recuperado de <http://elgenargentino.blogspot.com.ar/>

² Mariano Moreno fue uno de los realizadores del primer gobierno autónomo en Buenos Aires; Manuel Belgrano lideró las tropas argentinas en la Guerra por la Independencia, y participó del primer gobierno patrio; José de San Martín actuó contra la colonización española en buena parte de América del Sur, participando también de la liberación de Chile y de Perú; Juan Manuel de Rosas fue gobernador de Buenos Aires y colaboró para consolidar el poder sobre el territorio rioplatense, considerado por algunos un tirano, por otros un representante de las características más originales de la argentinidad; Urquiza fue presidente de la Confederación Argentina e impulsor de la que sería la primera Constitución Nacional; Sarmiento fue militar, presidente y organizador del sistema educativo; Juana Azurduy fue una líder guerrillera que actuó en las luchas de independencia del territorio que actualmente comprende Argentina y Bolivia.

respuestas, operacionalizadas por la escala Likert permitió identificar a los más presentes en el conocimiento de los estudiantes: San Martín, Sarmiento³, Belgrano y Rosas⁴, en este orden.

En la segunda aplicación (2011-2012), el cincuenta por ciento de las encuestas fueron realizadas en escuelas de gestión estatal y la otra mitad en establecimientos de gestión privada ubicados en ciudades de las provincias de Buenos Aires, Santa Fe, La Pampa y Chubut, totalizando una cantidad de 965 alumnos. Se les solicitó en esta oportunidad realizar un listado de los tres héroes más importantes de su país, los datos se pueden observar en las tablas ubicadas más abajo. La **tabla 1** sintetiza las medias de las respuestas de los estudiantes, en tanto que la **tabla 2** muestra la frecuencia de las evocaciones calculada con Evoc2000 para Windows. Este software operativiza el abordaje estructural de las representaciones sociales propuesto por primera vez por Jean-Claude Abric en 1976, basado en la hipótesis de que cada una está organizada en torno de un núcleo central, que sería el elemento fundamental responsable por la organización y significación de la representación. Esta teoría postula la complementariedad de dos sistemas: un sistema central, consensual, coherente, estable, determinado por condiciones históricas, sociológicas e ideológicas, que define la homogeneidad del grupo en cuanto resiste los cambios en el corto plazo. En segundo lugar, un sistema periférico, que permite la integración de las experiencias y las historias individuales, soporta las contradicciones y la heterogeneidad del grupo, es flexible, evolutivo, sensible a las mudanzas inmediatas en el contexto, y tiene como función la adaptación del sistema central a la realidad concreta. Las técnicas del software cruzan lo cuantitativo y lo cualitativo: la frecuencia y el orden de las evocaciones (Sant'Anna, 2012).

³ Sarmiento es segundo probablemente por el gran énfasis que se le da en la escuela primaria, donde se recuerda más como educador que como político o militar.

⁴ En el caso del “tirano” Rosas, si bien los revisionistas no lograron su objetivo de incorporarlo al panteón de los héroes, con el tiempo su figura perdió fuerza simbólica contestataria y llegó a formar parte de la historia aceptada como legítima. Un momento crucial de esta “reconciliación nacional” fue la repatriación de sus restos llevada a cabo por el presidente Carlos Menem en 1989. Al momento de la encuesta prácticamente no fue mencionado por los estudiantes.

Tabla 1 - Cuantificación de las respuestas de la muestra argentina en el ítem 33 del cuestionario “Escribe debajo el nombre de 3 héroes de tu país en orden de importancia”

Héroe 1			Héroe 2			Héroe 3		
Nombre	Fr.	%	Nombre	Fr.	%	Nombre	Fr.	%
San Martín	417	43,1	Belgrano	318	33,0	En blanco	230	23,8
En blanco	141	14,6	En blanco	179	18,5	Sarmiento	67	17,1
Belgrano	121	12,5	San Martín	149	15,4	Belgrano	74	7,6
Perón	47	4,9	Sarmiento	55	5,7	San Martín	60	6,2
Sarmiento	42	4,4	Perón	39	4,0	Perón	50	5,2
Eva Perón	33	3,4	Eva Peron	26	2,7	Eva Perón	42	4,4
Maradona	17	1,8	Che Guevara	15	1,5	Maradona	27	2,8
Alfonsín	15	1,6	Alfonsín	14	1,3	Alfonsín	25	2,6
Che Guevara	11	1,1	Favaloro	12	1,2	Favaloro	20	2,1
Colón	11	1,1	Maradona	12	1,2	Kirchner	20	2,1
Favaloro	8	0,8	Kirchner	8	0,8	Che Guevara	18	1,8
Messi	5	0,5	Cristina Kirchner	7	0,7	Mitre	14	1,5
Moreno	5	0,5	Colón	6	0,5	Moreno	14	1,5
Nadie	5	0,5	Messi	5	0,5	Rosas	14	1,5
Kirchner	4	0,4	Moreno	5	0,5	Estanislao Lopez	9	0,9
Mamá	4	0,2	Rosas	5	0,5	Cabral	8	0,8
Roca	4	0,4	Roca	4	0,4	Messi	8	0,8
Papá	3	0,3	Alvear	3	0,3	Colón	6	0,6
Irigoyen	3	0,3	Borges	3	0,3	Irigoyen	5	0,5
Otros (menos de 3 menciones)	69	6,8	Cabral	3	0,3	Cristina Kirchner	4	0,4
			Illia	3	0,3	Dorrego	4	0,4
			Malvinas	3	0,3	Roca	4	0,4
			Papa	3	0,3	Urquiza	4	0,4
			Otros (menos de 3 menciones)	88	8,6	Otros (menos de 4 menciones)	138	13,5
Total	965	100	Total	965	100	Total	65	100

Tabla 2 - Análisis de evocaciones referidas a los principales héroes de la Argentina mencionados por los estudiantes ⁵

1. Elementos centrales			2. Elementos intermedios		
F ≥ 259 / OME ≤ 2			F ≥ 259 / OME ≥ 2		
Nombre	Fr	OME	Nombre	Fr	OME
San Martín	626	1,42	“En Blanco”	547	2,16
Belgrano	514	1,90	Sarmiento	264	2,473
3. Elementos intermedios			4. Elementos periféricos		
F < 259 / OME < 2			F < 259 / OME > 2		
Nombre	Fr	OME	Nombre	F	OME
Cristobal Colón	23	1,73	Perón	136	2,022
Nadie	11	1,54	Eva Perón	101	2,08
			Maradona	56	2,17
			Favaloro	44	2,27
			Kirchner	32	2,50
			Moreno	24	2,33
			Rosas	22	2,59
			Messi	18	2,16
			Mitre	17	2,70
			Roca	12	2

Es necesario remarcar que la forma de la pregunta en el cuestionario no permite saber si los que responden se identifican con los personajes, si establecen una relación más afectiva, más racional o más indiferente con ellos. Ocasionales (pero no casuales) encuestas periodísticas sobre el significado de las efemérides proporcionan algunas pistas. En la cobertura del tradicional diario *La Nación* se evidencia un sentimiento de preocupación, de pérdida por el escaso conocimiento de la historia patria y las conclusiones de cada instancia de consulta son similares. El 17 de agosto de 2009, una nota publicada en la sección “Cultura” afirmaba que el general José de San Martín era el prócer preferido de los argentinos pero que el 28% de la población y la mitad de los jóvenes de 18 a 24 años no conocían las razones de este feriado (lo mismo o peor para otras fechas) siendo “los más reacios a elegir un personaje”. Es interesante la reflexión de la directora de la investigación:

⁵ En la tabla 2, “Fr” significa frecuencia y “OME” órdenes medios de evocación.

No basta con ver a diario en los billetes de los pesos argentinos los rostros de próceres como Domingo F. Sarmiento, Manuel Belgrano o Bartolomé Mitre, o leer sus nombres en los carteles de calles y plazas públicas (...). [E]stán presentes en la vida cotidiana, pero no se los vincula con los hechos históricos.

Para ella, “no se trata de un desconocimiento acerca del prócer, sino de la contribución que ellos dieron a la historia del país.⁶ Cinco años después, en la sección “Política”, la misma indagación realizada en cuarenta localidades mostraba la tendencia conocida en los nombres mencionados más frecuentemente (San Martín, Belgrano y Sarmiento). Otros como Martín Güemes y Juan Manuel de Rosas no llegaron al diez por ciento.⁷

En los actos escolares el panorama es similar:

Entre los alumnos el izamiento a la bandera no goza de popularidad. (...) A la hora de pedirles a los entrevistados que expliciten las razones de sus respuestas, aparece en forma habitual y recurrente la palabra “vergüenza” así como las protestas de encontrarse “aburrido”, “incómodo” o “nervioso”, todo ello en las antípodas del orgullo que debería sentir un alumno en estos actos (...). Merece especial mención la respuesta de uno de los alumnos, que pone en primer plano y con un grado de conciencia y explicitud poco usuales, los motivos de su resistencia: “No, porque mi país no parece preocuparse por mí” (Guillén, 2008, p. 146).

Otra investigación reciente sobre actos, y en particular sobre las concepciones a partir de las cuales se construyen las efemérides, muestra la pervivencia de estereotipos naturalizados sobre personajes y anécdotas muy conocidos, erróneas comparaciones entre pasado y presente, escasa contextualización de los acontecimientos e infrecuente mención de las mujeres y

⁶ ¿Por qué es feriado hoy? Tres de cada diez personas no lo saben. Sin embargo, San Martín es el prócer preferido. (17 de agosto de 2009). *La Nación*. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/1163313-por-que-es-feriado-hoy-tres-de-cada-diez-personas-no-lo-saben>

⁷ Una encuesta revela que San Martín es el prócer más valorado, aunque los feriados son una “excusa para el turismo”. (17 de agosto de 2014). *La Nación*. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/1719493-una-encuesta-revela-que-san-martin-es-el-procer-mas-valorado-aunque-los-feriados-son-una-excusa-para-el-turismo>

los grupos subalternos. Cuando sí aparecen, se piensan a partir de categorías conservadoras como “cultura indígena” (entendida como algo que no ha cambiado, que es siempre la misma) y “raza indígena”. Es notable, sin embargo, la observación de que las mayores innovaciones aparecen en la escuela privada y menos en la pública (Guidi Castañeda, 2015).

Problemas nuevos, héroes persistentes

Según Matilde Carlos (2005), la crisis estructural de finales del siglo XX en Argentina fue responsable de que surgieran “intentos de explicación que buscan descubrir en las raíces del pasado más lejano, las causas de nuestros padecimientos actuales pero desde la misma mirada de la historia tradicional sin ocuparse de los nuevos sujetos históricos” (p. 143). Al parecer, se volvió imperativo “develar” secretos “guardados” por los sectores de poder, recolectar datos irrelevantes que confirmen que en este país siempre han existido los mismos males que actualmente nos aquejan, sosteniendo, además que “el panteón de los héroes de la patria debería incluir a otros hombres destacados” (Carlos, 2005, pp. 143-144). En el siguiente ejemplo, de mediados de 2001, hasta las minucias de la vida cotidiana de los próceres derivan en propuestas moralizantes:

Posiblemente nuestras pérdidas sean menos graves si nos animamos a ver, y a aceptar verdaderamente, a aquellos que tanto hicieron por nuestra Patria. Y al recordar sus virtudes y triunfos, pero sin olvidar sus flaquezas, fracasos y penas, acaso nos conectemos, con mayor entusiasmo, con ese espíritu heroico que todos llevamos adentro y no siempre dejamos que aflore.⁸

Para Ema Cibotti, las consecuencias de los flagrantes problemas sociales y económicos de aquellos años, más la enorme sensación de incertidumbre, llevaron a buscar, en una especie de neo-revisionismo, certezas y “culpables” en el pasado, villanos generalmente ubicados en el período de la llamada “organización nacional” (Mitre, Sarmiento y Avellaneda) (Cibotti, 2005, p. 125).

⁸ Escribano, I. (22 de julio de 2001). La cara escondida de los próceres. *La Nación*. Recuperado de: <http://www.lanacion.com.ar/321777-la-cara-escondida-de-los-proceres>

En momentos de crisis, los medios de comunicación de masas han colaborado en la construcción de una nueva significación. Así los héroes aparecen como prototipos de valores que estarían presentes en la sociedad argentina, pero que fueron traicionados por su clase política. En 2007, de cara a la elección presidencial, los spots realizados por la radio *Rock & Pop*, dirigidos a un público joven, decían bregar por un sufragio responsable. En ellos, San Martín y Belgrano castigaban físicamente a aquellos que votaban sin conciencia.⁹ Si bien resultan discutibles para la comunidad de historiadores, ciertos productos televisivos y todavía la novela histórica, gozan de gran aceptación por un nutrido grupo de aficionados a la historia. Es el caso, por ejemplo, de la producción “Algo habrán hecho... por la historia argentina”, conducido por el profesor Felipe Pigna y reconocidos periodistas del entretenimiento, que llegó a emitirse en tres temporadas consecutivas.¹⁰ Desde la historiografía académica se lo ha criticado por presentar “una historia maniquea, sin matices y que poco innova sobre esa historia ‘oficial’ que pretende cuestionar” (Sábado y Lobato, 2005). Más recientemente, la animación para niños “La asombrosa excursión de Zamba” no ha pasado desapercibida. Exhibida en canales estatales desde 2010, narra las aventuras de un chico formoseño en su búsqueda por conocer la historia argentina. Si bien los personajes principales dan cuenta de un intento de acercamiento a otras realidades del presente y del pasado (una niña mulata lo acompaña en su recorrido histórico y se recuperan costumbres del interior del país), los grandes hombres siguen ocupando un lugar central con detalles que los humanizan (Murolo, 2013).

En este punto es indudable la persistente preferencia por los héroes del XIX; las figuras del siglo siguiente apenas constituyen un referente, exceptuando los casos de Juan Domingo y Eva Perón.

⁹ San Martín y Belgrano también hacen campaña. (25 de octubre de 2007). *La Nación*.

¹⁰ Según la página de Felipe Pigna, el ciclo televisivo “Algo Habrán Hecho” se pregunta por la construcción de la identidad argentina en el tiempo (“¿cómo hemos llegado a ser como somos?”, “¿qué hemos hecho con nuestros próceres?”), recupera la ejemplaridad de los grandes hombres (“¿por qué muchos han muerto pobres o en el exilio?”), se propone revisar hechos poco claros (“¿qué ocurrió con el dinero donado por Belgrano para la construcción de escuelas?”, ¿quién mató a Mariano Moreno?) y a otros silenciados, los rescata del olvido. Recuperado de <http://www.elhistoriador.com.ar/dvds/algo.php>

La invisibilidad de los personajes del interior y el lugar de las mujeres

¿Cómo se explica la casi inexistente presencia de los caudillos y otros personajes del interior en la memoria oficial? La política de la élite dirigente del país unificado a fines del siglo XIX, con claro predominio de Buenos Aires, tuvo paralelo en una construcción historiográfica que ignoró las historias provinciales. A pesar de los avances en la historiografía regional, éstos no han sido incorporados todavía a un relato de alcance realmente “nacional”. En consecuencia, los manuales escolares siguen registrando una mirada centrada fundamentalmente en Buenos Aires y sin aportes de la historia de género.

En los últimos años se han producido diversas iniciativas para homenajear a héroes como el general salteño Martín Miguel de Güemes. En 2006, un periódico local señalaba que “de ahora en más”, la fecha de su muerte pasaría a ser feriado nacional, que se celebraría todos los años “para rendirle homenajes en la misma significancia que los Generales Manuel Belgrano y Don José de San Martín”,¹¹ cuestión que se ha venido postergando. Es claro que en el año de realización de las encuestas, no ha constituido un referente de los jóvenes del centro del país. Si se hubiera indagado en escuelas salteñas posiblemente apareciera mencionado, como sí lo fue el caudillo Estanislao López en la ciudad de Santa Fe (**tabla 2**). Es posible que el zambo Juan Bautista Cabral¹² nunca hubiera sido considerado un héroe si no hubiera salvado la vida de San Martín, en la batalla contra los realistas de 1813.¹³ Más allá de que en Corrientes existe un Museo Histórico Nacional con su nombre, no ha llegado a tener la misma consideración que el panteón ya consagrado. Más recientemente, se le reconoció igual condición al general de origen guaraní

¹¹ El General Martín Miguel de Güemes, fue declarado héroe nacional de la República Argentina. (28 de agosto de 2006). *COPENOA (Agencia de Noticias del Norte Argentino)*. Recuperado de: <http://copenoa.com.ar/El-General-Martin-Miguel-de-Guemes.html>

¹² Era hijo de José Jacinto, indio guaraní y de la esclava de origen angoleño Carmen Robledo, ambos al servicio del estanciero Luis Cabral.

¹³ Homenaje en la tierra natal del sargento Cabral en el Bicentenario de su paso a la inmortalidad. (3 de febrero de 2013). *Telam*. Recuperado de <http://www.telam.com.ar/notas/201302/6650-homenaje-en-la-tierra-natal-del-sargento-cabral-en-el-bicentenario-de-su-paso-a-la-inmortalidad.html>

“Andresito Artigas” (Andrés Guacururí) en Misiones, pero su conmemoración (el 2 de julio) es sólo de alcance provincial.¹⁴

Ello se explica en parte por un fenómeno que Alejandro Grimson describe claramente: la idea de que existe una cultura homogénea que no admite “matices” relacionados con las diversidades regionales y la consideración de actores sociales que no encajan fácilmente en las narrativas que explican el “orden” y el “progreso” de finales del siglo XIX atribuido, entre otros aspectos, al aporte europeo. Según el autor, es objetivamente imposible postular la unicidad de costumbres o expectativas de los argentinos; se trataría más bien del éxito de las políticas oficiales en generalizar un conjunto de símbolos y, luego, de las creencias y prácticas que generó esa experiencia histórica (Grimson, 2008).

En Argentina, la perspectiva de género prácticamente no está presente en la historia escolar. En la primera aplicación de la encuesta, la figura de Juana Azurduy registraba los niveles más bajos de conocimiento por parte de los alumnos argentinos, en la segunda ni siquiera está mencionada. Eso se explicaría por la supervivencia de una historia escolar centrada en lo masculino a pesar de la existencia de estudios específicos dedicados a su actuación. El año 2015 podría ser un punto de inflexión, con el reemplazo de la estatua de Cristóbal Colón por la de Juana Azurduy en cercanías de la Casa Rosada, una iniciativa conjunta de los gobiernos argentino y boliviano. La investigación crítica plantea, sin embargo, que se perdió la oportunidad de discutir si es realmente necesario conservar un panteón nacional en el siglo XXI, basado en una “concepción de la historia centrada en políticos, militares y batallas que llevan a la vanguardia individuos excepcionales cuyo heroísmo se basa en la capacidad para empuñar las armas” (Varela, 2015). Es significativo, no obstante, que la selección de atributos de la escultura de Azurduy aporte novedades a las representaciones clásicas de los próceres. No sólo se trata de dirigir la mirada hacia el propio continente (ya no hacia Europa como la de Colón), sino también de equilibrar los rasgos militares que se conciben tradicionalmente como masculinos con otros que aluden claramente a

¹⁴ Avanza el proyecto que declara a Andresito, Héroe Nacional. (26 de marzo de 2015). *Sobretablas. Periodismo político*. Recuperado de http://www.sobretablas.com/notix/noticia_35387_avanza_el_proyecto_que_declara_a_andresito_heroa%EF%BF%BD_nacional.htm#.VzxABDV961s

su condición de madre y que se extienden figuradamente a la protección de cualquier desamparado del pueblo. Por otra parte, según el escultor, la espada que empuña la heroína no debe entenderse como algo bélico sino como un símbolo de la liberación¹⁵ (¿quizás por temor a que la tilden de “marimacho”?). Al margen de estas interpretaciones, queda para el futuro medir hasta qué punto los intentos oficiales de instalar las figuras de Azurduy, Güemes y otros, como representantes de un ejército “federal y popular” (Varela, 2015), han impactado en la memoria de los argentinos.

Para finalizar nuestro comentario sobre la incorporación de las mujeres a un grupo exclusivamente masculino, Eva Perón es otro caso interesante. Si bien fue un elemento periférico de las representaciones surgidas de la última encuesta realizada, podría experimentar una mayor frecuencia en la mención de los jóvenes luego de que su imagen reemplazara a Julio Argentino Roca (realizador de campañas contra los habitantes originarios) en los billetes de mayor valor. Posiblemente no se ha tratado de una simple cuestión conmemorativa sino de un proceso más complejo de impugnación de la memoria de personajes considerados genocidas (ya mencionamos el caso de la estatua de Cristóbal Colón) por un gobierno que apostó a la incorporación de símbolos más acordes a su ideología, cuando no a la búsqueda lisa y llana de la identificación de la ex presidente Fernández como uno de los principales íconos del pueblo peronista.

¿Otros héroes, otras luchas? Las nuevas demandas de ejemplaridad

Según especialistas, el fútbol en Argentina es “una narrativa alternativa de la argentinidad, que contrapone al panteón de la historia oficial el propio panteón de las clases populares” (Kriger, 2010, pp.174) Al tratarse de un deporte en el que el país se siente superior, también hegemónico en relación con otros que se practican, sus triunfos aparecen como los de “toda la nación”. En contrapartida el deportista debe mostrar cualidades heroicas como el coraje y la devoción por lo que representa. Cuando alcanza el éxito es exaltado al rango de la divinidad, cuando no lo es, puede volverse repudiable (Korstanje,

¹⁵ Cómo es y qué representa la estatua de Juana Azurduy. (16 de julio de 2015). *La Nación*. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/1810748-como-es-y-que-representa-la-estatua-de-juana-azurduy>

2009) o incluso ser visto como un traidor. Esa condición la cumpliría mejor Diego Maradona que Lionel Messi (el primero fue más apreciado en la encuesta del proyecto Los Jóvenes y la Historia). Igualmente no dejan de ser elementos periféricos en las representaciones sobre los próceres.

Menos resonante pero quizás significativa a largo plazo es la utilización de nombres de mujeres para la designación de nuevas escuelas¹⁶ o la modificación de aquellas bautizadas durante la última dictadura militar.¹⁷ Sin olvidar a los “máximos” referentes que recorren su producción, Felipe Pigna ha concebido un proyecto para transformar en prócer a René Favaloro.¹⁸ Esta apuesta a la cotidianeidad se debe quizás a su enorme potencial de ejemplaridad en una era plagada de escándalos de corrupción. Su fama de médico abnegado y honesto no hizo más que aumentar luego de suicidarse, agobiado por la imposibilidad de hacer frente a las deudas de su prestigiosa fundación, poco tiempo antes que estallara la crisis generalizada en 2001.

Por último, cabe mencionar la polémica decisión sobre el reemplazo gradual de los próceres por la fauna autóctona en los billetes, cuyo objetivo sería que “todos los argentinos puedan sentirse representados en la moneda nacional”,¹⁹ evitando de esta manera que cada gobierno consagre sus propias afinidades partidarias.²⁰ Esta visión, que se justifica a partir de consignas de

¹⁶ *La EEMPA N° 1328 de Santa Fe recibió el nombre de Alicia López, docente desaparecida en la última dictadura. Unos 200 estudiantes y docentes votaron la nueva denominación entre varias referencias de mujeres argentinas.* Recuperado de <https://www.santafe.gov.ar/noticias/noticia/215254/>

¹⁷ *Alumnos bonaerenses piden llamar “Malvinas” y “Favaloro” a sus escuelas.* (19 de mayo de 2009). *Minuto 1.* Recuperado de <http://www.minutouno.com/notas/108420-alumnos-bonaerenses-piden-llamar-malvinas-y-favaloro-sus-escuelas>

¹⁸ *Estamos trabajando un proyecto para transformar en prócer a Favaloro.* (4 de septiembre de 2015). *Minuto 1.* Recuperado de <http://www.minutouno.com/notas/1288849-felipe-pigna-estamos-trabajando-un-proyecto-transformar-procer-favaloro>

¹⁹ *Adiós a los próceres: la fauna, protagonista de los nuevos billetes.* (15 de enero de 2016). *Infobae.* Recuperado de <http://www.infobae.com/2016/01/15/1783420-adios-los-proceres-la-fauna-protagonista-los-nuevos-billetes>

²⁰ *Mario “Pacho” O’Donnell, sobre los nuevos billetes: “Me parecen mejor las imágenes de próceres que de animales”.* (16 de enero de 2016). *La Nación.* Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/1862789-mario-pacho-odonnell-sobre-los-nuevos-billetes-me-parecen-mejor-las-imagenes-de-proceres-que-de-animales>

objetividad y consenso, evidencia también las dificultades de las figuras más contemporáneas a la hora de instalarse como indiscutibles, bien lejos de las consideraciones que ha merecido por años el “Padre de la Patria”. Rápidamente, los medios de comunicación instrumentaron algunas encuestas para sondear la opinión pública, con resultados dispares.

Palabras finales

La investigación presentada ha permitido conocer características generales del pensamiento de los encuestados que pueden ser relevantes para los estudios sobre la enseñanza y la divulgación de la historia en la escuela, pero no sólo en este ámbito.

Durante el análisis nos hemos centrado en las representaciones sociales obtenidas por el procesamiento de los datos de la encuesta. También fuimos incorporando algunas hipótesis relacionadas con la construcción de la conciencia histórica tradicional y ejemplar que es la predominante en la recuperación de los héroes en Argentina y que cumple funciones más o menos conservadoras del orden establecido, dependiendo de la coyuntura social.

Algo de conciencia crítica se observa en la voluntad de reemplazo de las figuras cuyos antecedentes y valores hoy resultan inaceptables, o en la incorporación de las mujeres, pero sin cuestionar en definitiva los macro-relatos sobre la ejemplaridad. El desafío de la enseñanza de la historia en la escuela argentina actual es construir otro tipo de conciencia a partir de la comprensión de los procesos que contextualizan el accionar de los sujetos históricos (los “viejos” y los “nuevos” de la historia política y social) y permiten tener una mirada más clara sobre los problemas que nos aquejan y cómo solucionarlos.

Referencias bibliográficas

- Amézola, G. de. (2010). De corceles y de aceros: el 25 de Mayo y las Guerras de la Independencia en manuales del tercer ciclo de la Escuela General Básica de la “transformación educativa” de los años 90. *Anuario del Instituto de Historia Argentina* 10, 107-135. Recuperado de <http://www.anuarioiha.fahce.unlp.edu.ar/article/view/AHn10a05/2761>
- Carlos, M. (2005). Los usos de la Historia y el fenómeno de la “nueva divulgación” en el campo de la Historia Argentina. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 9/10, 131-148.

- Carlyle, T. (1841). *On Heroes and Hero-Worship and the Heroic in History*. London: Fraser.
- Cerri, L. F. y Coudannes, M. (2010). Jóvenes y sujetos de la historia. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 14, 117-128. Recuperado de <http://www.clío.fahce.unlp.edu.ar/article/view/clion14a17/5133>
- Cerri, L. F. y Amézola, G. de. (2007). Los jóvenes brasileños y argentinos frente a la Historia. Una investigación intercultural sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 12, 31-50.
- Cerri, L. F. y Amézola, G. de. (2010). El estudio empírico de la conciencia histórica en jóvenes de Brasil, Argentina y Uruguay. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 24, 3-23.
- Cibotti, E. (2005). La Historia bajo la lupa. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada* 9/10, 122-130.
- Chiban, A. (2005). San Martín: El héroe en la ficción. *Revista Iberoamericana* 71(213), 1067-1082.
- Fregeiro, C. (1876). *Lecciones de Historia Argentina*. Buenos Aires: Rivadavia.
- Grimson, A. (2008). Identidades nacionales e integraciones regionales. En P. Funes y A. Lazzari (Coords.), *Explora. Las ciencias en el mundo contemporáneo* (fascículo 6). Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Guidi Castañeda, F. (2015). *La relación entre historia escolar e historia académica: estudio de caso de actos escolares del 9 de Julio*. **Ponencia presentada en** VI Jornadas de Historia de la Universidad Nacional de Luján.
- Guillén, C. I. (2008). Los rituales escolares en la escuela pública polimodal argentina. *Avá*, 12, 137-154.
- Kohan, M. (2005). La humanización de San Martín: notas sobre un malentendido. *Revista Iberoamericana*, 71(213), 1083-1096.
- Korstanje, M. (2009). El discurso del triunfador en el arquetipo del héroe deportivo (grandeza y miseria de una nación). [*Estudios sobre el Mensaje Periodístico*](#), 15, 277-294.
- Kruger, M. (2010). *Jóvenes de escarapelas tomar: escolaridad, comprensión histórica y formación política en la Argentina contemporánea*. La Plata: UNLP.
- Manso de Noronha, J. (1862). *Compendio de la historia de las Provincias Unidas del Río de la Plata*. Buenos Aires: Bernheisa y Boneo.

- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital: revista de pensamiento e investigación social*, 2, 1-25.
- Murolo, N. L. (2013). La asombrosa excursión de Zamba. Un viaje animado por la historia en la televisión pública argentina. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 122, 89-95.
- Pomer, L. (2005). *La Construcción de los Héroes. Imaginario y nación*. Buenos Aires: Leviatán.
- Roux López, R. de (1999). La insolente longevidad del héroe patrio. *CMHLB Caravelle*, 72, 31-43.
- Rüsen, J. (1992). El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. *Propuesta Educativa*, 7, 27-36.
- Rüsen, J. (2001). *Razão Histórica-Teoria da História: os fundamentos da ciência Histórica*. Brasília: UnB.
- Sábato, H. y Lobato, M. (31 de diciembre de 2005). Falsos mitos y viejos héroes. *Clarín*. Recuperado de <http://edant.clarin.com/suplementos/cultura/2005/12/31/u-01116107.htm>
- Sant'Anna, H. C. (2012). OpenEvoc: Um programa de apoio à pesquisa em Representações Sociais". En *Anais do VII Encontro Regional da Abrapso* (pp. 94-103). Espirito Santo, Brasil.
- Varela, M. (19 de junio de 2015). El bronce y los sables aún guían al pueblo niño. *Ñ. Revista de Cultura*. Recuperado de http://www.revistaenie.clarin.com/ideas/historia/bronce-sables-guian-pueblo-nino_0_1379262068.html

La conciencia histórica en jóvenes de la Provincia de Buenos Aires

María Cristina Garriga

Valeria Morras

Viviana Pappier

Introducción

En este capítulo se analizan las respuestas de jóvenes estudiantes de la Provincia de Buenos Aires relativas a las relaciones que establecen entre el pasado, el presente y el futuro según la categoría de *conciencia histórica* de acuerdo a los criterios de Jörn Rüsen. Para pensar la articulación pasado, presente y futuro son oportunas también las categorías de “espacio de experiencia” y “horizonte de expectativa” acuñadas por Koselleck (1993), que entrecruzan el pasado y el futuro y contribuyen, de ese modo, a fundamentar la posibilidad de una historia. Para este autor, el pasado acumulado –que va mucho más allá de una mera cronología– da forma al “espacio de experiencia”, como un “pasado presente”. A su vez, el “horizonte de expectativa” es el “futuro hecho presente”, que se espera porque aún no ha sucedido. Pero al mismo tiempo el autor sostiene que “no existe ninguna historia que no haya estado construida mediante las experiencias y esperanzas de personas que actúan y sufren” (Koselleck, 1993, pp. 334-335).

El modo de dar sentido al pasado y orientar la vida práctica en el tiempo es narrar lo acontecido. La competencia narrativa es definida por Rüsen como “la habilidad de la conciencia humana para llevar a cabo procedimientos que dan sentido al pasado, haciendo efectiva una orientación temporal en la vida práctica presente por medio del recuerdo de la realidad pasada” (1992, p. 29). Esta competencia narrativa, en tanto le da sentido al pasado, se define

a partir de los tres elementos o características que constituyen una narración histórica: el contenido como “competencia para la experiencia histórica”; la forma como “competencia para la interpretación histórica” y la función como “competencia para la orientación histórica” (Rüsen, 1992, p. 30).

La conciencia histórica orienta para el futuro a través de cuatro formas distintas, basadas en cuatro principios diferentes para la orientación general de la vida: tradicional (la afirmación de orientaciones dadas); ejemplar (la regularidad de los moldes culturales y de vida); crítica (la negación); y genética (la transformación de los modos de orientación) (Rüsen, 1992).

Este trabajo indaga el concepto de conciencia histórica en el modo en que los jóvenes encuestados interpretan la historia y su sentido, así como los vínculos que establecen entre el presente que viven, las interpretaciones que realizan del pasado y cómo piensan el / su futuro. Para ello las preguntas que se analizan hacen referencia a qué es la historia para estos jóvenes, a la valoración efectuada sobre los objetivos de la historia, al modo en que piensan la historia de su país hace cuarenta años y dentro de cuarenta años y, por último, a las características que asumirá su propia vida dentro de cuarenta años.¹

Los estudiantes de la Provincia de Buenos Aires y la Historia

Los datos seleccionados son los que corresponden a las diversas escuelas públicas y privadas de la Provincia de Buenos Aires,² localizadas en las ciudades de La Plata, Quilmes, General Sarmiento y Mar del Plata. Consideramos importante aclarar que la muestra se realizó en el marco de un proceso de transformación educativa iniciado por la sanción en el año 2006 de la Ley de Educación Nacional (26.206) y la sanción en 2007 de la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires (13.688), que extienden la obligatoriedad de la enseñanza hasta el fin del ciclo secundario.

La educación secundaria obligatoria está organizada en Buenos Aires en seis años de duración y dividida en dos ciclos: Ciclo Básico y Ciclo Superior (con una

¹ Las preguntas del cuestionario seleccionadas han sido: 1) ¿qué es la historia para estos jóvenes?; 2) ¿que refiere a la valoración que realizan con respecto a los objetivos de la historia; 27) ¿cómo pensás que era la vida en tu país hace 40 años?; 28) ¿cómo pensás que será la vida en tu país dentro de 40 años?, y 29) ¿cómo pensás que será tu vida dentro de 40 años?

² Las encuestas administradas suman alrededor de 615-625, dependiendo en cada caso de la cantidad de respuestas invalidadas.

educación orientada con distintas modalidades curriculares y de formación), de tres años cada uno. La implementación de la nueva secundaria comenzó progresivamente en el año 2007 y terminó de ponerse en marcha en 2012.

No podemos soslayar la mención del marco general de la política curricular de la Provincia de Buenos Aires, puesto que la misma hace referencia a alumnos y docentes enfatizando su carácter de sujetos históricos, constituidos por múltiples dimensiones, tales como el género y la sexualidad, la etnia, la edad, las diversidades lingüísticas, las desigualdades económicas y las diferentes configuraciones familiares. Desde esa óptica considera indispensable el conocimiento del pasado para hacer posible el conocimiento del presente y resignificar la comprensión de la historia a partir de las representaciones del hoy. A su vez afirma que el sujeto, en su relación con otros, planea un futuro que no está determinado. Por ser un proyecto humano puede ser previsto, pensado e inventado a partir de los múltiples anticipos que la educación permite instituir (Resolución N° 3655/07, 2007). Este posicionamiento orienta la enseñanza de la historia en la escuela y sugiere en los diseños correspondientes a los distintos niveles, estrategias didácticas para preguntar críticamente desde el presente al pasado.

Al momento de realizarse la encuesta los estudiantes se encontraban realizando los cursos de 4º y 5º año correspondientes a la Secundaria Superior. Consideramos necesario antes de detenemos en los datos recolectados realizar algunas caracterizaciones de los diseños curriculares de Historia, puesto que se renovaron en forma conjunta con la propuesta de la nueva secundaria obligatoria en la Provincia a partir del 2006. Esto trajo consigo un cambio en la concepción político-pedagógica de los sujetos destinatarios y una nueva propuesta de enseñanza.

En los diseños curriculares de historia, la perspectiva de la historia social y cultural se hace presente con el retorno de la narrativa histórica y el replanteo de los relatos basados en grandes marcos explicativos que dan cuenta de una historia anónima, sin la identificación de personajes y revalorizando el lugar de los sujetos en la escena histórica como actores con capacidad de incidir en la vida social. Los diseños hacen especial mención al desarrollo de nociones básicas del tiempo histórico: espacio, sujeto social, causalidad y multicausalidad. En lo referido a la formación intelectual del alumno, señalan la necesidad de articulación entre conceptos generales y aspectos o rasgos individuales de objetos, procesos o acontecimientos particulares, y entre los niveles macro y micro así como del apoyo para la adquisición, formación,

reelaboración y organización de conceptos, informaciones y opiniones que le permitan comprender procesos sociales complejos desde diferentes perspectivas explicativas, multicausales y desde diferentes puntos de vista. Para esto se recomienda el uso de diversas fuentes históricas no escritas (fotografías, humor gráfico, bienes patrimoniales, documentales, películas y series de TV), escritas (donde además de los documentos se promueve el análisis de letras de canciones, discursos, notas periodísticas, relatos de viajeros, cartas, entre otros) y bibliográficas, incentivando la investigación histórica, propuestas que sugieren un cambio en las estrategias de enseñanza. Dichos cambios se encuentran en consonancia con una concepción de ciudadanía que se enseña y se aprende como práctica y ejercicio de poder y no sólo como abstracción.

La Historia en la mirada de los jóvenes

Las primeras preguntas de la encuesta relevan la concepción de historia que tienen los jóvenes encuestados y el valor que le otorgan para pensar el pasado, el presente y el futuro.³

En la pregunta 1), ¿qué significa la historia para vos?, las posibilidades de respuesta oscilaban entre: *desacuerdo totalmente*, *desacuerdo*, *más o menos*, *acuerdo* y *acuerdo totalmente*.

Gráfico 1



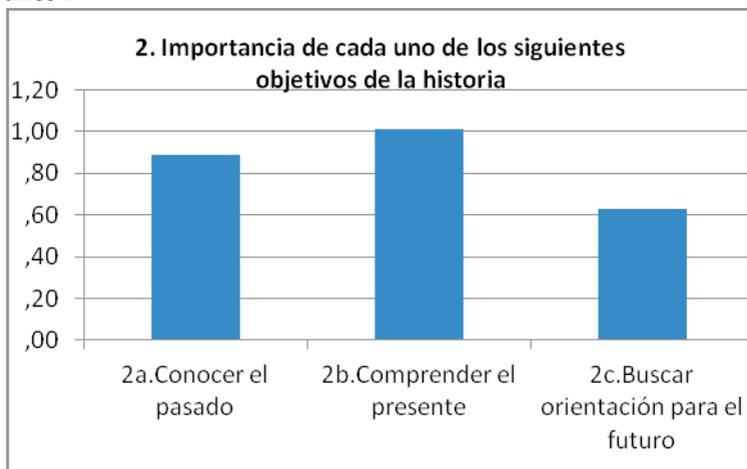
³ En este apartado se retoma parte del trabajo realizado por Garriga, María Cristina, Morras, Valeria y Pappier, Viviana (2014).

La definición con la que más acuerdan hace referencia a que la historia “muestra lo que está por detrás de la manera de vivir en el presente y explica los problemas actuales” y, en el mismo sentido, consideran la historia como “una forma de entender su propia vida como parte de los cambios que se producen con el paso del tiempo, de aprender con los errores y aciertos de los otros y como fuente de conocimientos interesantes que estimulan su imaginación”.

Por lo tanto se alejan de la historia centrada en los acontecimientos del pasado como “algo que ya pasó y murió y nada tiene que ver con su propia vida”, y podría decirse que ponen en tela de juicio la expresión “lo pasado pisado” al relacionarla con su propio presente sin por ello adjudicarle un papel ejemplificador o moralizante.

En cuanto a los objetivos que guían el estudio de la historia, estos jóvenes atribuyen mayor importancia al objetivo que lo liga a la comprensión del presente, asignando menor peso al conocimiento del pasado y un peso aún menor a sus posibilidades de orientación del futuro.

Gráfico 2



Aun cuando estos resultados deben ser complementados con investigaciones cualitativas, nos preguntamos si estos jóvenes perciben la historia como un conjunto de fenómenos que abarcan el pasado, el presente y el futuro y si se incluyen a sí mismos en ese devenir. Para Rüsen, la orientación

temporal de la vida y la creación de una identidad histórica son dos funciones esenciales de la conciencia histórica, ya que la misma se convierte en orientadora de la vida y hace que el futuro adquiera una relevancia especial en tanto que permite educar en el *poder ser* (Pagès Blanch, 2003).

Sería interesante tener en cuenta las respuestas de los jóvenes para pensar la enseñanza de la Historia desde las preguntas que hacen al pasado, las líneas de investigación histórica y las sugerencias de los diseños curriculares.

Percepciones del pasado y del futuro en la mirada de los jóvenes

Las cuestiones relativas a cómo conciben los jóvenes la temporalidad tanto en un plano colectivo como individual son abordadas a través de la pregunta 27) ¿cómo pensás que era la vida en tu país hace 40 años?; la pregunta 28) ¿cómo pensás que será la vida en tu país dentro de 40 años?; y la pregunta 29) ¿cómo pensás que será tu vida dentro de 40 años?; preguntas que permiten advertir las percepciones que del pasado y del futuro tienen los jóvenes encuestados y cómo inscriben su propia vida en esa historia. Las opciones de elección de respuesta a estas preguntas oscilan entre *muy difícilmente*, *difícilmente*, *tal vez*, *probablemente* y *muy probablemente*.

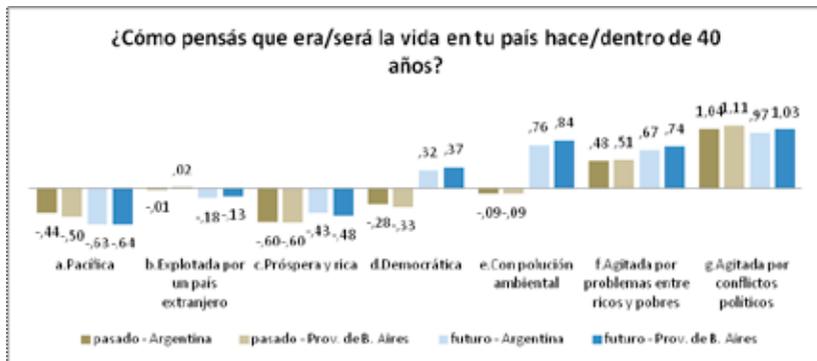
La categoría de conciencia histórica nos permite relacionar experiencias y expectativas. Para Koselleck, estos conceptos permiten articular diferentes temporalidades, ya que la “experiencia y la expectativa son categorías adecuadas para tematizar el tiempo histórico porque entrecruzan el pasado y el futuro” (1993, p. 337) y a su vez son conceptos en tensión, dado que las experiencias se pueden repetir en el futuro mientras que la expectativa no se puede experimentar hoy. No se trata de simples conceptos contrarios, sino de “modos de ser desiguales de cuya tensión se puede deducir algo así como el tiempo histórico” (Koselleck, 1993, p. 340). En la historia sucede siempre algo más o algo menos de lo que está contenido en los datos previos justificando así “que el futuro histórico no se puede derivar por completo a partir del pasado histórico” (Koselleck, 1993, p. 341).

Si bien Koselleck señala que el futuro no se puede derivar linealmente de la experiencia, sí se puede orientar. En este sentido Rüsen afirma que “la conciencia histórica tiene una función práctica, confiere a la realidad, una dirección temporal, una orientación que puede guiar la acción inten-

cionalmente, a través de la mediación de la memoria histórica” (1992, p. 29). Esta orientación se manifiesta en dos esferas: una externa, referida a la vida práctica, y otra vinculada con la subjetividad interna de los actores. La primera hace referencia a la historia que revela la dimensión temporal de las circunstancias que enmarcan las actividades humanas. La segunda, la orientación por vía de la historia posibilita comprender la dimensión temporal de la personalidad humana.

Ahora bien, ¿Qué relaciones establecen estos jóvenes entre el pasado, el presente y el futuro tanto en el plano individual como en el social? ¿Cómo interpretan el pasado y cómo piensan el futuro?

Gráfico 3



La lectura del **gráfico 3** evidencia la continuidad que los estudiantes adjudican a ciertas características de la vida hace cuarenta años y dentro de cuarenta años. En ambos casos sostienen no fue ni será “pacífica”, poco ligada a la “prosperidad y la riqueza”, “agitada por problemas entre ricos y pobres y conflictos políticos”. Sin embargo, estos jóvenes consideran ciertos cambios en relación con la contaminación ambiental y la vida democrática. La contaminación ambiental, suponen, se agravará en el futuro. Esta preocupación no es producto de las últimas décadas. Sin embargo su instalación en los medios y en la vida cotidiana, como así también los cambios tecnológico-comunicacionales y el hecho de que sea objeto de análisis en diferentes espacios curriculares de la escuela favorecen, a nuestro juicio, esa mirada negativa de los jóvenes.

La vida democrática aparece como una expectativa positiva del futuro dado que según sus respuestas, en el futuro la vida será más democrática que hace cuarenta años aunque no estará exenta de problemas y conflictos. ¿Cuál es la concepción de democracia sustentada por los jóvenes? ¿A qué conceptos, prácticas la asocian? ¿Qué papel adjudican a los conflictos políticos y a los problemas sociales?

Nos preguntamos si esa continuidad, adjudicada a la mayoría de las características del país, no estará vinculada a la preeminencia de un pensamiento histórico en el que prima la representación tradicional de la historia centrada en la linealidad del tiempo. Esta continuidad que, más allá de algunas pequeñas variaciones, observamos entre las interpretaciones que realizan del pasado y cómo piensan el futuro –enmarcado en una perspectiva pesimista del mismo–, sugieren la adscripción a una conciencia histórica tradicional (Rüsen, 2003) que desafía la enseñanza de la historia en la escuela ya que “el aprendizaje histórico implica mucho más que el simple adquirir conocimiento del pasado y la expansión del mismo” (Rüsen, 1992, p. 34).

¿Qué acontecimientos históricos fundan el sentido de uniformidad que estos jóvenes adjudican a los cuarenta años pasados? (véase **gráfico 3**). El tiempo de referencia coincide con distintos “momentos” de la historia argentina, en especial la última dictadura y la recuperación democrática, temáticas propuestas en el diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires y que son objeto asimismo de discusión pública en los medios de comunicación masiva y en las discusiones que al interior de la escuela provocan las modificaciones del calendario escolar. ¿Cómo se acercan los jóvenes a ese pasado? ¿Qué narrativas le dan sentido? ¿Qué preguntas efectúan a ese pasado para dialogar con sus inquietudes presentes y sus visiones del porvenir? ¿Qué conciencia histórica se “moviliza” en el diálogo entre la narración del profesor, las experiencias de los alumnos, las memorias familiares y los recursos seleccionados para el aula?

En primer lugar consideramos que no puede obviarse el “código disciplinar”⁴ que orienta la enseñanza de la historia en la escuela, que

⁴ Con “código disciplinar”, Cuesta Fernández (1997) se refiere a “una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas,

si bien en muchos casos preserva una enseñanza memorística, moralizadora y nacionalista,

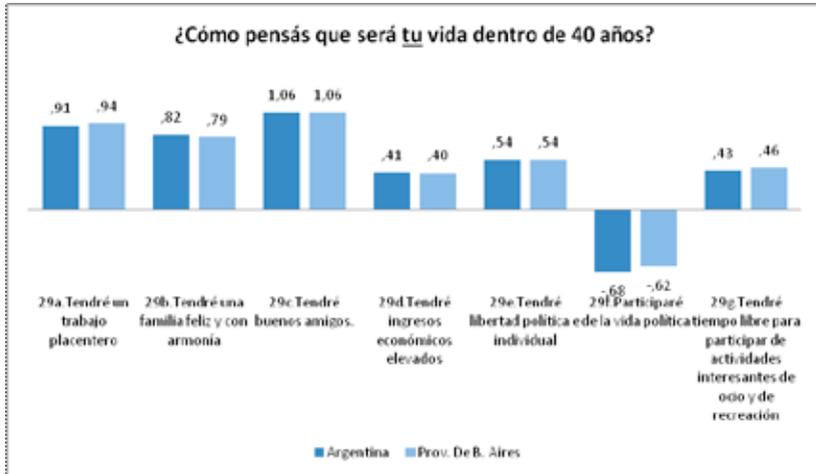
está planteando otras ideas y sentidos: la jerarquización de los tiempos contemporáneos, la democracia, la identidad nacional plural en un contexto regional más amplio; una historia para formar ciudadanos democráticos, críticos y participativos; una historia más conceptual y explicativa; una historia que apela a diversas fuentes; una historia que forma parte de una secundaria obligatoria. Desde luego, estamos lejos de encontrarnos frente a un código nuevo y estabilizado (González, 2014, p. 266).

En registros de clase relevados en diferentes escuelas, la juventud de la década de 1970 es asociada, desde la voz de muchos docentes, a la militancia y la lucha, aun a costa de su propia vida, para organizar una sociedad más justa. Apreciaciones que no interpelan a los jóvenes y denotan “el peso auto-referencial de los 70, que en su anhelo de reivindicar a aquellos jóvenes sometidos a la violencia de Estado tiende a forzar las continuidades con las del presente, pasando por alto que estamos ante experiencias históricas y generacionales diferentes” (Kriger, 2014a, p. 588).

Las expectativas sobre el propio futuro dentro de cuarenta años que se leen en el **gráfico 4** son optimistas en lo que atañe al ámbito privado, ya que afirman que contarán con “buenos amigos, una familia armoniosa y feliz”, a pesar del contexto de agitación en que señalan se desarrollará su vida. En cuanto al plano laboral consideran que tendrán un “trabajo placentero”, tal vez “ingresos económicos elevados” y dispondrán de “tiempo libre para participar en actividades de ocio y recreación”, a pesar de la proyección de su mirada negativa sobre la prosperidad y riqueza que tendrá el país. En la esfera pública afirman que gozarán de “libertad política e individual” pero no se imaginan participando políticamente.

que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza. (...) [I]ntegra discursos, contenidos y prácticas que se suceden en el tiempo y se consideran dentro de la cultura como valiosos y legítimos”.

Gráfico 4



Nos llama la atención la disociación que percibimos entre la proyección optimista de su vida personal con respecto a cómo imaginan el futuro de su país. Es decir, sus expectativas en relación a su futuro individual se desvinculan de sus expectativas con respecto al futuro colectivo del país. ¿Cómo explicar esa disociación aparente entre el devenir de la sociedad y la inscripción de su propia vida en ella? Una conjetura que podemos esbozar estaría vinculada a la dificultad para incluir su propia historia en la historia colectiva.

La experiencia del tiempo de los jóvenes no supone la concatenación de pasado, presente y futuro sino un tiempo discontinuo. “La diversificación, complejización y, especialmente, el deterioro de los mecanismos de integración de la sociedad actual, han significado que la vida para todos los actores sociales, pero particularmente para los jóvenes, se presenta como incertidumbre” (Reguillo Cruz, 2000, p. 21). Esa incertidumbre y discontinuidad que caracteriza el presente de los jóvenes no les impide vislumbrar el futuro individual como promisorio, con amigos, familia y trabajo, aunque desconozcamos los sentidos que atribuyen a esos conceptos.

Para intentar comprender los sentidos que animan a los colectivos juveniles y a los jóvenes en general, hay que desplazar la mirada de lo normativo, institucionalizado y del ‘deber ser’, hacia el terreno de lo

incorporado y lo actuado; buscando que el eje de 'lectura' sea el propio joven que, a partir de las múltiples mediaciones que lo configuran como actor social, 'haga hablar' a la institucionalidad (Castells, 1999).

En trabajos anteriores (Garriga, Morras y Pappier, 2011, 2013) señalábamos que un alto porcentaje de los estudiantes encuestados acuerda en que la democracia debe incluir la protección de los más pobres y dar garantía de empleo. Si leemos esta afirmación en diálogo con la perspectiva de la futura participación política de los estudiantes encuestados observamos que no se vincula el "deber" de la democracia de proteger a los más pobres y garantizar el empleo con la participación política de los ciudadanos.

La permanencia de factores ligados a la agitación y la pobreza no obtura la posibilidad de reconocer cambios en la vida personal; pero ¿cómo se incluyen estos jóvenes en la historia colectiva? A su vez reconocen a la democracia como el sistema que debe garantizar todos los derechos de los ciudadanos; pero ¿cómo piensan la propia participación para lograr una sociedad más justa?

A partir de estas consideraciones podría suponerse que los encuestados conciben a la democracia como un concepto abstracto cuyo deber ser incluye la construcción de una sociedad más justa ajena a la participación política, y que no se consideran a sí mismos como agentes de cambio o creen que son otros los canales de participación política en "proyectos colectivos en los que se hace tangible la idea de la construcción o reconstrucción de un orden social justo e incluyente" (Ruiz Silva, 2009). La lectura de los datos nos invita a reflexionar en torno a qué sentidos atribuyen a la participación política y cuáles son las formas de organización de los jóvenes, las cuales no necesariamente se condicen con las formas tradicionales de hacer política pero surgen de una experiencia en común que constituye espacios de pertenencia, generan un sentido común sobre el mundo y dan cuenta de los diversos modos en que se asumen como ciudadanos (Reguillo Cruz, 2000, p. 1); preguntas que no solo se circunscriben al mundo de los jóvenes porque también los adultos generan nuevas formas de participación colectiva alternativas a las tradicionales. Tal como remarca Kriger, es necesario desarrollar investigaciones "que permitan reconocer sentidos y prácticas específicas de los jóvenes al interior de estos procesos más amplios, e incluso singulares de esta nueva generación" (2014a, p. 587).

Actualmente se encuentran habilitados canales institucionales de participación política, ya que la legislación nacional posibilita el voto a partir de los 16 años y las leyes 26877/13 de la Nación y 14581/13 de la Provincia de Buenos Aires garantizan y promueven la creación de los organismos de representación estudiantil bajo la forma de Centros de Estudiantes en cada una de las instituciones educativas, aunque los tópicos muchas veces son propuestos por los docentes o autoridades de la escuela. De todos modos algunos estudiantes participan de los centros, otros proponen formas de participación más horizontales y otros llevan adelante acciones directas en el espacio público en reclamo de diferentes reivindicaciones.

Una encuesta de UNICEF realizada el año 2013 luego de las primeras elecciones legislativas donde participaron los jóvenes de 16 años, indagó sobre sus opiniones respecto de la democracia, la participación, las elecciones y la política. La misma

reveló que el 56% de los adolescentes de entre 16 y 18 años calificó de ‘positiva’ la oportunidad de votar en las elecciones. Asimismo el 85% de los encuestados consideró que el voto es ‘la mejor herramienta para producir cambios positivos en la sociedad’ y el 63% resaltó ‘la posibilidad de votar en los jóvenes es un signo de avance de la democracia’ (UNICEF, 2013).⁵

Sin embargo, Kriger problematiza aún más esta cuestión al considerar que:

el más pronto acceso de los jóvenes al ejercicio individual del derecho soberano es una ampliación de ciudadanía, pero sin dejar de notar que el voto no es el tipo de participación demandada por los jóvenes como más propia, [ya que] ellos vienen mostrando un creciente interés y participación, su activismo parece caracterizarse por modalidades más informales y por su carácter colectivo, emparentables a formas democráticas de intervención y de implicación más que de expresión (Kriger, 2014b, p. 30).

⁵ La encuesta, desarrollada por IPSOS, se realizó entre 1100 adolescentes hombres y mujeres de entre 16 y 18 años residentes en CABA, GBA, Mendoza, Rosario, Córdoba, Tucumán, Mar del Plata y La Plata durante septiembre 2013.

La autora aclara que no desestima la importancia del voto sino que resalta el desafío de “acompañar a una nueva generación a apropiarse de este derecho y conferirle sentidos propios” (Kriger, 2014b, p. 30), tarea en la que sin duda la escuela y la enseñanza de la historia en particular tienen un rol especial.

Tal como sostiene Reguillo Cruz,

las utopías revolucionarias de los setenta, el enojo y la frustración de los ochenta, han mutado de cara al siglo veintiuno, hacia formas de convivencia que, pese a su acusado individualismo, parecen fundamentarse en un principio ético-político generoso: el reconocimiento explícito de no ser portadores de ninguna verdad absoluta en nombre de la cual ejercer un poder excluyente (Reguillo Cruz, 2000, p. 1).

Las heterogéneas formas de participación de los jóvenes en la esfera pública dan cuenta de una conciencia histórica influenciada por las experiencias vividas en el presente. En esa orientación temporal seguramente asumen una mezcla de las diferentes conciencias históricas de la tipología propuesta por Rüsen.

El uso de la categoría conciencia histórica en el campo de la enseñanza y aprendizaje de la historia permite explicar este último como

un proceso de cambio estructural en la conciencia histórica, por el cual las competencias de experiencia, interpretación y orientación se adquieren progresivamente, como un proceso de cambio de formas estructurales por las cuales utilizamos las experiencias y conocimiento del pasado, lo interpretamos y orientamos nuestras vidas en función de ello (Rüsen, 1992, p. 34).

En ese sentido nos preguntamos: ¿a partir de qué medios/discursos/fuentes/historias familiares se han acercado estos jóvenes a las experiencias del pasado? ¿Cómo se transmite la experiencia a los jóvenes para que ellos hagan con ella lo que quieran y lo que puedan, para que sea posible invitarlos a pensar en la responsabilidad colectiva y social por los otros desposeídos que, tal como se desprende de sus respuestas, la democracia no puede obviar?

En la enseñanza escolar de la historia muchas veces se pierde de vista la vida cotidiana como el centro del acontecer histórico, que no supone al indivi-

duo solo sino en la comunidad en la que conforma su conciencia del nosotros. Tal como sostiene José Luis Romero,

el hombre, protagonista de la historia, no actúa como un complejo unitario y permanentemente igual a sí mismo; como ser histórico, actúa según ciertas notas predominantes del ser individual o de la comunidad en que se estructura; estas notas no son infinitas, sino que constituyen un repertorio más o menos reducido de direcciones en las cuales el hombre cree poder realizar su destino, tanto individual como social (Acha, 2005, p. 13).

Los estudiantes en sus respuestas reconocen la importancia del saber histórico en su relación con el presente, y el diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires en sus orientaciones didácticas guía el abordaje de los contenidos teniendo en cuenta la experiencia de lo cotidiano y la búsqueda de elementos significativos en el pasado.

Por lo expuesto se evidencia la potencialidad de este tipo de trabajo utilizando metodología cuantitativa, que permite realizar unas primeras interpretaciones generales. Sin embargo consideramos que para otra instancia sería enriquecedor cruzar los datos obtenidos con metodología de tipo cualitativa para profundizar la indagación en la relación entre conciencia histórica y enseñanza de la historia.

Tanto la escuela como el aula son espacios complejos donde entran en juego múltiples determinaciones y sujetos, que intervienen en él, en procesos signados por conflictos y negociaciones, en los que no están ausentes las propias experiencias biográficas ni las de formación de los docentes. En este sentido, las instituciones con su particular cultura escolar enmarcan de alguna manera esas prácticas que los sujetos realizan, incluyendo conflictos, omisiones y silenciamientos que dan cuenta de cómo los sujetos particulares se apropian y resignifican los relatos del pasado y los particulares modos que adopta la transmisión / construcción de la memoria en las aulas.⁶

Por todo lo expuesto consideramos que es interesante conocer cómo se articulan en el aula las prescripciones del diseño curricular, los posiciona-

⁶ Esta mirada compleja del aula y de la institución escolar se retoma de Rockwell y Ezpeleta (1983) y Rockwell (2009).

mientos historiográficos y didácticos de los docentes con las inquietudes de los estudiantes para que la enseñanza de la historia contribuya al ensanchamiento de expectativas (Koselleck, 1993) en tanto el saber histórico ayude a entender los problemas humanos fundamentales y como sostiene Barca (2013), nos compele a “buscar en el pasado elementos útiles, *significativos*, para orientar las decisiones en el presente y con vistas a posibles futuros”, rehabilitando el papel de los sujetos como agentes de una historia a construir.

A modo de cierre

La indagación cuantitativa que hemos realizado acerca de la conciencia histórica en los alumnos encuestados de la provincia de Buenos Aires posibilita reconocer tendencias y recurrencias en el modo en que estos jóvenes interpretan la historia y el sentido que le otorgan, al mismo tiempo que nos acerca a los vínculos que establecen entre su presente, las lecturas que realizan sobre el pasado y sus expectativas con relación al futuro. Estos resultados abonan el supuesto de que los sentidos de la conciencia histórica tradicional y ejemplar guían la orientación en el presente de los estudiantes, a juzgar por la inmutabilidad que adjudican al devenir histórico. Sin embargo, y tal como dijéramos anteriormente, la importancia que le conceden a la enseñanza de la historia y las acciones de muchos estudiantes en la esfera pública se asociarían con la conciencia histórica crítica y genética. En otras palabras, observamos que los distintos tipos de conciencia histórica, según la clasificación de Rüsen, no se dan en estado puro sino que se interpenetran. De esta “contaminación”, lo que aparece como predominante es la conciencia tradicional pero con elementos de la conciencia crítica y genética, cuyo fortalecimiento debiera fortalecerse en las aulas.

De todos modos consideramos imprescindible profundizar las investigaciones en didáctica de la historia para estimular a pensar la historia personal y críticamente. Las respuestas de los estudiantes al referirse a la importancia del estudio de la historia, las obligaciones de la democracia y a los problemas de contaminación ambiental son un indicio para la discusión sobre esta didáctica. La investigación cualitativa, que sin duda debe completar las conclusiones provisorias que en este trabajo se realizan, tendrá que centrarse en aquello que sucede en las clases de historia, en cómo se ponen en juego las

normativas curriculares, los posicionamientos teóricos de los docentes, las preguntas/inquietudes de los estudiantes y el contexto histórico que los atraviesa. Nuestra propuesta en este sentido es el de una complementación de los estudios cuantitativos, que nos proporcionan información sobre un universo amplio, con estudios cualitativos que permitan profundizar esas conclusiones y dotarlas de mayor sentido. En nuestro criterio, la interrelación de ambos tipos de estudio es la que nos proporcionará conocimientos significativos de lo que ocurre dentro de las aulas, ese “gran misterio” sobre el que se tienen muy pocos datos empíricos en el caso argentino.

Consideramos que el estudio realizado puede contribuir a resignificar los fines de la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Una enseñanza centrada en la conciencia histórica que resignifique la relación entre el pasado, el presente y el futuro en la vida de los jóvenes estudiantes, de modo de poder inscribir la propia historia en la Historia y percibirse también como protagonistas de ese proceso. Consideramos al respecto la importancia de resituar en las clases a los alumnos como sujetos históricos, abordando sus propias experiencias presentes, tanto para comprender la vida en el pasado como para buscar en él orientaciones que permitan ensanchar sus expectativas, y concebirse partícipes de la construcción de la historia.

Referencias bibliográficas

- Acha O. (2005). *La trama profunda. Historia y Vida en José Luis Romero*. Buenos Aires: El cielo por asalto.
- Barca, I. (2013). Conciencia Histórica. Pasado y presente en la perspectiva de los jóvenes de Portugal. *Clio y Asociados*, 17. Recuperado de <http://www.clio.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Clion17a03>
- Castells, M. (1999). *La era de la información*. Buenos aires: Siglo XX.
- Cuesta Fernández, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredo.
- Garriga, M.C., Morras, V. y Pappier, V. (2011). Los jóvenes entre la historia y la política. Primeras aproximaciones a las representaciones de la democracia, los gobiernos militares y la participación política de los alumnos de la escuela secundaria. *Clio y Asociados*, 14, 142-151. Recuperado de <http://www.clio.fahce.unlp.edu.ar/article/view/clion14a09/5136>
- Garriga, M. C., Morras, V. y Pappier, V. (2013). La enseñanza de la Historia,

- los jóvenes y la política. *Práxis Educativa (Dossier Ensino de História no espaço Ibero-americano)*, 8(2), 517-535.
- Garriga, M.C., Morras, V. y Pappier, V. (2014). *Los jóvenes y la historia en la Provincia de Buenos Aires*. Ponencia presentada en las XV Jornadas Nacionales y IV Internacionales de Enseñanza de la Historia. Universidad Nacional del litoral. Recuperado de: http://www.fhuc.unl.edu.ar/materiales_congresos/CD_ensenanza_historia_2014/index.html
- González, M. P. (2014). Enseñanza de la historia en el nivel secundario en Argentina: herencias, rupturas, invenciones e inercias. *Passo Fundo*, 21(2). Recuperado de: <http://www.upf.br/seer/index.php/rep>
- Koselleck, R. (1993) [1979]. *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.
- Kruger, M. (2014a). Politización juvenil en las naciones contemporáneas. El caso argentino. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(12), 583-596.
- Kruger, M. (2014 b). Reflexiones acerca de la despolitización y la politización juvenil en la Argentina: entre la desestructuración y la reestructuración del Estado nacional. En M. Urresti y M. Vazquez (Comp.), *Juventudes políticas* (pp. 25-32). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: http://www.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sociales_juventudespoliticas-1.pdf
- Ley N° 14.581. *Representación estudiantil*. Provincia de Buenos Aires. (2013). Recuperado de <http://www.gob.gba.gov.ar/legislacion/legislacion/l-14581.html>
- Ley N° 26877. *Creación y funcionamiento de los centros de estudiantes*. República Argentina. (2013). Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/215000-219999/218150/norma.htm>
- Pagès Blanch, J. (2003). Ciudadanía y enseñanza de la historia: *Reseñas de enseñanza de la historia*. *Revista de la APEHUN*, 1, 11-42.
- Reguillo Cruz R. (2000). *Emergencias de culturas juveniles estrategias del desencanto*. Buenos Aires: Norma.
- Resolución N° 3655/07. *Marco General de Política Curricular Niveles y Modalidades del Sistema Educativo*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2007).

- Rockwell E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983). *La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso*. Ponencia presentada en reunión de CLACSO, Sao Paulo, Brasil.
- Ruiz Silva, A. (2009). Retos y posibilidades de la formación ciudadana. *Novedades Educativas*, 220, 72.
- Rüsen, J. (1992). El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogénica relativa a la conciencia moral. *Propuesta Educativa* 7, 27-36.
- Rüsen, J. (2003). *¿Puede mejorar el ayer? Sobre la transformación del pasado en historia*. En G. Leyva (Coord.), *Política, identidad y narración*. México: Universidad autónoma Metropolitana-Iztapalapa/Miguel Angel Porrúa/CONAYCIT.
- UNICEF. (2013). *Radiografía de los adolescentes que votan por primera vez*. Recuperado de https://www.unicef.org/argentina/spanish/media_26224.html

Una mirada local: los jóvenes de Santa Rosa. Cultura histórica /cultura política

María Claudia García

Gabriel Gregoire

Laura Sánchez

El presente trabajo forma parte del proyecto radicado en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa, “La enseñanza de la historia, la conciencia política y la conciencia histórica en los jóvenes escolarizados de la provincia de La Pampa. 2014-2015”, que es tributario de otros que se llevan adelante en otras ciudades de Argentina y otros países del Mercosur. Está enmarcado en la indagación de la conciencia histórica en los jóvenes y su relación con las actitudes políticas de los mismos. Partimos de la idea de conciencia histórica entendida como conjunto de creencias, valores, actitudes que estructuran el pensamiento humano. Estas estructuras permitirían interpretar la propia experiencia y esbozar orientaciones para el presente y el futuro. En este marco, nos ocuparemos de las actitudes políticas de los jóvenes de Santa Rosa, La Pampa.

Tal como lo expresan Cerri y Amézola

trabajamos el concepto desde la perspectiva que considera a la conciencia histórica como un conjunto de estructuras y procesos mentales típicos del pensamiento humano, necesario para la vida cotidiana, independientemente del contexto en que se inserte. Esa vertiente está representada por autores como Jörn Rüsen, Klaus Bergmann y Agnes Heller. Para Rüsen, la conciencia histórica puede ser descripta como la suma de las operaciones mentales con las cuales los hombres interpretan la experiencia

de evolución temporal de su mundo y de sí mismos, de modo que puedan orientar, intencionalmente, su vida práctica en el tiempo (2010, p. 4).

Asimismo, compartimos la idea de Ruiz Silva (2009) acerca de que ejercer con responsabilidad un rol político, ser ciudadano activo, en buena medida se define en la participación de proyectos colectivos en los que se hace tangible la idea de la construcción o reconstrucción de un orden social justo e incluyente.

La investigación tiene como insumo una encuesta realizada a alumnos con edades de entre 15 y 16 años que asistían durante 2013 a escuelas secundarias en la ciudad de Santa Rosa, capital de la provincia de La Pampa, y en la localidad de Toay, que se encuentra lindante a esta. Fueron encuestados noventa y ocho estudiantes que concurrían a una escuela pública “de élite”, a una escuela pública ubicada en el centro de la ciudad, a una escuela pública periférica, a una escuela privada laica y a una escuela privada religiosa. A través de una escala de actitudes los jóvenes estudiantes encuestados se manifiestan señalando el nivel de concordancia con las afirmaciones o preguntas propuestas en el instrumento.

Para el presente trabajo seleccionamos los datos referidos a la importancia que los jóvenes le otorgan, por un lado, a la política y a la religión y, por el otro, a la noción de pasado, de presente y futuro. Además, tomamos en cuenta el significado que tiene la historia para ellos y cómo caracterizan su participación política. Pretendemos que el cruzamiento de estos datos nos permita delinear algunas ideas en torno a las representaciones de los jóvenes sobre estas variables y, así, articularlas con la importancia que le otorgan en el estudio de la Historia y a los objetivos de conocer el pasado y el presente y de buscar orientaciones para el futuro a partir de los usos que de ella se promueven en el aula. De esta forma pretendemos aproximar reflexiones sobre el perfil cultural de los jóvenes y distinguir algunas tendencias.

Consideramos que las preocupaciones sobre las actitudes políticas de los jóvenes, expresadas en prácticas personales o colectivas, están estrechamente ligadas a la conciencia histórica. En esta línea de pensamiento hipotetizamos lo siguiente:

- Los jóvenes santarroseños que se involucran en prácticas colectivas son aquellos que manifiestan un interés importante por la política y/o las cuestiones religiosas.

- En los jóvenes santarroseños se presenta una aparente incongruencia entre expectativas (supuestamente creadas a partir del interés que manifiestan por la religión, la política, el significado de la historia y la importancia de sus objetivos) y las vías o herramientas disponibles para realizarlas, o lo que se denomina modos de participación.

- Para los jóvenes, el objetivo de “conocer el pasado” en el estudio de la Historia es más importante que los objetivos de “comprender el presente” y buscar “orientaciones para el futuro”, lo que estaría determinado por los procesos de transmisión y de recepción del conocimiento histórico.

Pero antes de comenzar a desarrollar las ideas planteadas, nos parece importante dar cuenta del contexto de transformación del ámbito escolar en el que se tomó la muestra, que se expresa en cambios curriculares para el nivel secundario de la Provincia de La Pampa, y que pretende afectar la forma en que se enseña y aprende historia en la escuela.

En el año 2009 se sancionó la Ley Provincial de Educación N° 2511/09, que extendió la obligatoriedad del sistema educativo al nivel secundario de enseñanza. En cuanto a la estructura, la educación secundaria constituye una unidad pedagógica y organizativa de seis años de duración. Se divide en dos ciclos: un Ciclo Básico, de tres años de carácter común a todas las orientaciones; y un Ciclo Orientado, de tres años de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo. La implementación del nuevo Secundario fue progresiva, iniciándose en 2010, cuando se puso en marcha el primer año. Por lo tanto, las encuestas se realizaron a alumnos que todavía estaban cursando “el viejo Polimodal”, ya que recién en 2015 se terminó de implementar el nuevo Secundario.

De todos modos, las discusiones acerca de la fundamentación del espacio “Historia” en el nuevo currículum se venían dando desde años anteriores y los profesores participaron de algunas de estas instancias, por eso las consideramos a los efectos de contextualizar la enseñanza de la historia en La Pampa. En este sentido, es importante el planteo que se hace respecto de la “utilidad del conocimiento histórico” cuando expresa:

el conocimiento histórico resulta útil para comprender la situación del mundo actual y su transformación (...). Los historiadores, los científicos sociales y también los docentes, se plantean diferentes interrogantes:

¿qué presente hay que entender?, ¿qué pasado habría que conocer?, ¿qué futuro queremos propiciar? En este contexto, su enseñanza se presenta como un campo de conocimiento propicio para dar respuestas a algunos de los interrogantes planteados y a su vez, brindar herramientas para interpretar el presente (Ministerio de Educación de la Provincia de La Pampa, 2013).

Las ideas plasmadas apuntarían a comprender los cambios desde el pasado remoto hasta el tiempo presente, a querer formar ciudadanos que tengan “elementos de juicios racionales y referentes claros”.

Los jóvenes, cultura política/cultura histórica

Respecto al significado que tienen la política y la religión para los jóvenes de Santa Rosa, analizamos el grupo que respondió las dos cuestiones; los mismos representan el 90% de la muestra. Es interesante analizar por qué de este total sólo al 18% les “interesa” o les “interesa mucho” la política. El relevamiento parecería confirmar los discursos hegemónicos que caracterizan las prácticas juveniles como atomizadas y apáticas en términos políticos. Si tomamos este grupo, al que llamaremos “los políticos”, veremos que para el 50% la religión es “importante” o “muy importante”, para el 25% tiene “algún” significado en su vida y para el otro 25% “poco” o “muy poco”.

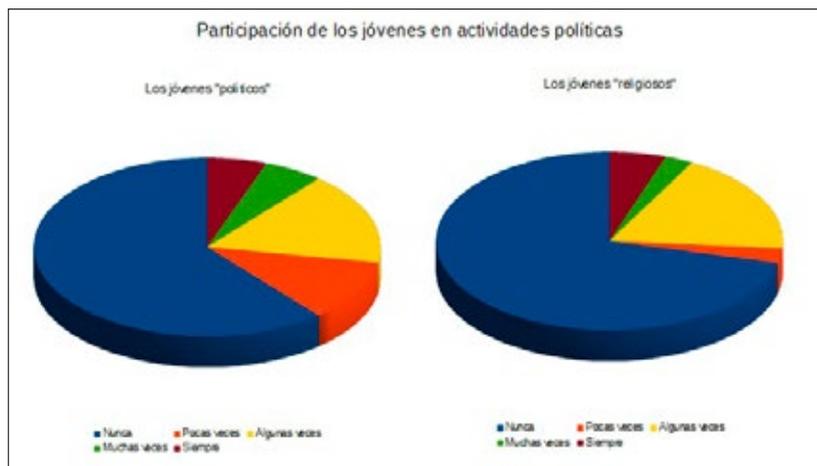
Con respecto al grupo para los que la religión es importante o muy importante, representan el 42%. Dentro de este grupo, que es significativamente más numeroso que el de los “políticos”, y al que llamaremos “los religiosos”, el 25 % se “interesa” o se “interesa mucho” por la política, el 30% “más o menos” y el 45% “poco” o “nada”.

Los datos obtenidos, sobre cuál es su interés por la política y qué representa la religión para ellos, nos permiten inferir algunos resultados a partir de la percepción que tienen los estudiantes sobre dichas prácticas. Así, podemos observar que las respuestas en general expresan opiniones afirmativas. Los resultados, para cada pregunta, permanecen entre los niveles de concordancia “me intereso” y “me intereso mucho” para la primera variable y “es importante” para la segunda. Si entrecruzamos ambas variables tenemos como resultado que a los estudiantes para los que la religión representa algo que “es importante”, su interés por la política es “medio”. Esto nos permite inferir que para los santarroseños es superior el interés por la religión.

Comparando estos datos con los de orden nacional procesados, que son correlativos con los obtenidos en los demás países de América Latina encuestados, observamos una similitud: la religión tiene en la escala de actitudes niveles de concordancia expresados en valores numéricos positivos. Pero también encontramos una diferencia, la que se manifiesta en que el interés por la política expresa valores positivos para los santarroseños; mientras que, para la Argentina y demás países latinoamericanos, los valores de interés son negativos. Tomamos estos resultados referidos al interés por la política y la religión como indicios para la continuidad de la investigación.

Cuando nos referimos al compromiso político, entendemos que es este un concepto amplio, que abarca desde sus orientaciones hasta las actitudes frente al sistema y el papel como ciudadanos, es decir la experiencia concreta como miembros de la comunidad. Por eso es que teniendo en cuenta los datos relevados, y en una primera lectura, se podría decir que si bien los jóvenes de Santa Rosa están en condiciones legales de emitir su voto como electores para las autoridades nacionales, provinciales y municipales, tienen una actitud desinteresada frente a lo que en la encuesta se presenta como “político” en términos generales.¹

Gráfico 1: Participación de los jóvenes en actividades políticas



¹ El desarrollo de estas ideas, en Moisés (1992) y en Borba (2005), citados por Cerri y Coudannes (2010).

En este contexto, es importante traer a colación la necesidad de reconocer una visión más amplia de la política, que abarque “la totalidad social, el trabajo, la cultura, el Estado, lo público y el pensamiento”, ideas expresadas por Martínez y Cubides (2016) a la hora de referirse a la categoría de subjetividad política. Otros especialistas, como Pedro Nuñez (2010), plantean además que los presupuestos metodológicos fallan al presuponer los adultos que hay una manera “correcta” de participación política; de este modo los jóvenes no se sienten representados por esta forma acotada a los intereses de los adultos, pero al mismo tiempo los condiciona y cuando son interrogados sobre su participación responden reflejando esa posición prefigurada.

Con estas salvedades, entendemos que es importante relacionar el interés que manifiestan por la política, con las respuestas a la pregunta que dice: “Considerando las organizaciones estudiantiles, campañas políticas, ambientales, partidos políticos, juntas de vecinos, movimientos sociales, etc... ¿Cómo caracterizarías tu participación en política?” Los 92 jóvenes que respondieron a ambas preguntas representan el 93,9 % del total, lo que constituye un grupo significativo.

Del grupo de “los políticos”, el 12% contestó que participan “siempre” o “muchas veces” en las instancias mencionadas, el 18% “algunas veces” y el 70% “poco” o “nunca” se involucraron en esas actividades.

Por el otro lado, considerando las respuestas que dio el grupo de los llamados “religiosos”, los resultados fueron similares; cerca del 10% manifestó haber participado “varias veces” en actividades políticas en un sentido amplio, y el 74% indicó que muy “pocas” veces o “nunca” había participado. Remitimos al **gráfico 1** (Participación de los jóvenes en actividades políticas). Pero en este caso, nos permitimos señalar que en cuanto a los modos de participación, las opciones planteadas en la encuesta podrían estar respondiendo más a un modelo de participación característico de los años setenta y ochenta.

Es interesante cruzar estos resultados con los de otras investigaciones, como las llevadas a cabo por Pedro Nuñez (2010), ya que los resultados estarían emparentados. Cuando se hace referencia a la participación de los jóvenes estudiantes secundarios en los centros de estudiantes, los datos mues-

tran que es inferior al 10% de los casos relevados, y en algunas jurisdicciones del interior no llega al 1%. Tan altos porcentajes de desinterés por la política nos obliga a cuestionar nuestras formas de representación de la juventud y su participación política, ya que debemos tener en cuenta que se podría estar operando una transformación en la forma en que piensan la política y actúan políticamente los jóvenes. Tal vez las formas de participación hoy se plantean como cuestiones de solidaridad ciudadana para paliar situaciones coyunturales, o como intervenciones para organizar sus propias prácticas juveniles. Al no estar insertas en un proyecto de transformación estructural, los adultos no las estaríamos registrando, ya que escapan a nuestra conceptualización de la política.

En función de poder desentrañar la relación que existe entre las representaciones que los jóvenes construyen de la historia y la política y lo que transmiten en función de ello los docentes en las clases de historia, nos pareció necesario revisar los datos que remiten a cómo los jóvenes perciben lo que pasa en las aulas durante las clases de historia. Para ello, analizamos las respuestas frente a la pregunta “en qué se concentran más sus clases de historia”. Esto nos permitió rastrear posibles procesos de transmisión y cómo son recepcionados en el aula por los estudiantes, información que puede observarse en la **tabla 1**. Trabajamos con opciones que refieren a usos de la historia que implican concepciones diferentes de la misma. Por un lado, la afirmación que sostiene que las clases de historia buscan conocer los principales hechos de la historia, reflejaría una concepción anclada en el pasado; por el otro, la idea de que se emplea la historia para entender la situación del mundo actual y descubrir las tendencias de cambio, promovería una concepción abierta a las posibilidades de transformación social.

Con respecto a lo que se transmite en las aulas, analizamos cómo perciben los jóvenes las clases de historia y cuál es el objetivo que tiene la enseñanza de esta asignatura en la escuela. La mayoría manifestó que estas se concentraban en “conocer los principales hechos de la historia”. Desagregando los datos entre el grupo de los “políticos” y el de los “religiosos” podemos decir que esta afirmación es percibida mayoritariamente por ambos, sin diferencias significativas.

Tabla 1. Percepción de los jóvenes políticos y religiosos sobre lo que sucede en la clase de historia

Percepción de los jóvenes políticos sobre lo que sucede en las clases de historia					
<i>¿En qué se concentran más sus clases de Historia?</i>	Ilunca	Casi nunca	A veces	Frecuentemente	Casi siempre
a. Buscamos conocer los principales hechos de la historia	0	0	3	6	9
b. Juzgamos los principales acontecimientos de la historia a partir del punto de vista de los derechos humanos	0	4	7	5	2
c. Intentamos entender cómo era la vida en el pasado teniendo en cuenta todos los puntos de vista	1	1	3	7	6
d. Intentamos comprender el comportamiento de las personas del pasado teniendo en cuenta cómo era su pensamiento en la época en que vivieron	0	1	4	6	6
e. Empleamos a la Historia para entender la situación del mundo actual y descubrir las tendencias de cambio	1	1	5	5	6
f. Estudiamos en una forma que resulta interesante e incentiva nuestra imaginación	3	2	4	7	2
g. Aprendemos las tradiciones, características, valores y la misión de nuestra nación y de nuestra sociedad	3	2	8	1	4
h. Aprendemos a valorar los lugares históricos y las construcciones antiguas	2	5	6	2	3
Percepción de los jóvenes religiosos sobre lo que sucede en las clases de historia					
<i>¿En qué se concentran más sus clases de Historia?</i>	Ilunca	Casi nunca	A veces	Frecuentemente	Casi siempre
a. Buscamos conocer los principales hechos de la historia	1	1	5	14	13
b. Juzgamos los principales acontecimientos de la historia a partir del punto de vista de los derechos humanos	4	7	10	8	5
c. Intentamos entender cómo era la vida en el pasado teniendo en cuenta todos los puntos de vista	2	3	9	15	7
d. Intentamos comprender el comportamiento de las personas del pasado teniendo en cuenta cómo era su pensamiento en la época en que vivieron	2	2	10	8	12
e. Empleamos a la Historia para entender la situación del mundo actual y descubrir las tendencias de cambio	2	8	7	11	6
f. Estudiamos en una forma que resulta interesante e incentiva nuestra imaginación	3	7	9	7	7
g. Aprendemos las tradiciones, características, valores y la misión de nuestra nación y de nuestra sociedad	2	7	10	9	5
h. Aprendemos a valorar los lugares históricos y las construcciones antiguas	2	11	7	8	5

La identificación por parte de los jóvenes de otras tareas desarrolladas en las clases de historia que también suponen trabajar sobre una historia anclada en el pasado contribuyen a consolidar esta idea. Por ejemplo, la mayoría reconoció que en las clases se intentaba entender cómo era la vida en el pasado teniendo en cuenta todos los puntos de vista, y “comprender el comportamiento de las personas del pasado teniendo en cuenta

cómo era su pensamiento en la época en que vivieron”. El trabajo a partir de estos objetivos permite desarrollar la capacidad de descentrarse y ponerse en el lugar del otro, lo que constituye un elemento fundamental para la vida política entendida como convivencia, respeto a la diversidad cultural y al estado de derecho, pero no implica necesariamente el desarrollo de una idea de política relacionada con el cambio, proyecto de futuro y la transformación.

Algo más de la mitad de los jóvenes manifestó a su vez que sus clases se concentran también en la enseñanza de “la historia para entender la situación del mundo actual y descubrir en él las tendencias de cambio”. Sin embargo el mayor nivel de concordancia se manifiesta en la afirmación que sostiene que las clases de historia se concentran en conocer los principales hechos del pasado. Si lo que se pretende es fomentar el involucramiento social de los jóvenes, se debería orientar el desarrollo de las clases de historia hacia adelante, en relación con la búsqueda de orientaciones para el futuro.

Conclusiones preliminares

Podemos inferir a través de los datos analizados que existe una lógica en ambos grupos, tanto en los que se interesan por la política como en aquellos para los cuales la religión ocupa un lugar importante en sus vidas, con respecto a darle un sentido a la historia que les permita construir una identidad con la cual poder proyectarse hacia el futuro, pero asentada fundamentalmente en una matriz de la participación política diferente a la que se comprende como modalidad política tradicional, lo que explicaría la no participación en actividades colectivas. Esta idea no debe confundirse con ciertas tendencias interpretativas que invisibilizan a los jóvenes como sujetos de acción política, describiendo sus prácticas como atomizadas y apáticas, sino que más bien debe entenderse como un reconocimiento de prácticas alternativas que pueden constituir estrategias de supervivencia de las nuevas generaciones (Kriger, 2014, p. 586).

Estas primeras conclusiones, son disparadores que nos abren un panorama para continuar trabajando sobre estas temáticas y sobre todo profundizando en los patrones de enseñanza de la historia, tanto para los alumnos como para los profesores, y también sobre las prácticas y cómo se perciben en ambos grupos.

En líneas generales sostenemos, hasta aquí, que las tendencias que se vislumbran nos permiten esbozar algunas consideraciones en torno a los jóvenes y su valoración del estudio del pasado, la percepción que tienen del discurso enseñado en el aula y cómo caracterizan su participación política. El análisis de los resultados indica una valoración positiva del estudio del pasado por parte de los estudiantes. Los mismos han incorporado este valor, transmitido en el aula, a través del discurso enseñado de la disciplina en tanto se reproduce la importancia de sus objetivos.

Igualmente, podemos pensar cómo la cultura histórica articula con la cultura política. En este sentido, podemos detectar una tensión entre los jóvenes estudiantes y los usos que le otorgan al registro escolar de la historia, así como también con las características de su participación política.

En lo que hace a la participación política de los jóvenes y a los resultados que ofrecen sus percepciones, nos obligan a reflexionar en torno a los modos de sentir y pensar el pasado, el presente y el futuro; es decir, ¿cómo interviene la comprensión histórica en la formación de la cultura política de los jóvenes? En este sentido, podemos decir que es posible que estemos frente a un viraje de los modos de participación, con repertorios que quedaron excluidos de las preguntas y afirmaciones propuestas en la encuesta. Las representaciones que tienen los estudiantes sobre los modos de participación política se fundarían en otro imaginario, considerando el propuesto como ajeno a su experiencia.

Pensar la relación entre los jóvenes y la política en clave conflictiva abre la posibilidad de complejizar las reflexiones en torno a su participación. Desde este punto de vista, son indiferentes a los modos tradicionales de participación pero, a la vez, esta situación requiere pensar si la comprensión del pasado que se transmite habilita el desarrollo del pensamiento político y restituye a los sujetos protagonistas del pasado y el presente su carácter histórico político. Consideramos que el papel que juega la comprensión histórica interviene directamente en la formación política. La palabra de los estudiantes, expresada en la percepción que tienen de esta cuestión, permite demostrar cómo el registro escolar de la Historia influye sobre la representación de los jóvenes respecto de la política, que se expresa en actitudes políticas como la analizada. Esta idea puede ser inferida a partir de la opinión de los alumnos que consideran que la historia que se enseña en las aulas es la que se centra en “conocer los principales hechos de la historia”. Tanto en las medias naciona-

les como en las locales esta opinión es mayoritaria. Aquella idea corresponde a una concepción de la historia que promueve un uso de la misma basada en la repetición y la cronología, donde los sujetos son despojados de la conciencia de su condición histórica. Una concepción que naturaliza lo que se narra, imponiendo discursos hegemónicos de carácter deterministas, divorciados de la conflictiva construcción que implica repensar el pasado.

En el caso de La Pampa, los nuevos contenidos curriculares y “la utilidad” que se le pretende dar a los conocimientos históricos, relacionada con la interpretación del presente y el pensar sobre un futuro, no tendrían aún impacto sobre la consideración de la historia en los jóvenes ni sobre las características que toma la conformación de su conciencia histórica.

Estas consideraciones sin duda son nuevos insumos para cruzar con nuevas variables que nos permitirán ir esbozando un mapa más amplio de los temas que nos ocupan en la tarea de la enseñanza de la historia. La intención es ofrecer algunas evidencias empíricas de cómo los jóvenes van construyendo su conciencia histórica en los inicios del siglo XXI.

Referencias bibliográficas

- Cerri L. F. y Amézola, G. de. (2010). El estudio empírico de la conciencia histórica en jóvenes de Brasil, Argentina y Uruguay. *Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales*, 24, 3-23.
- Cerri, L. F. y Coudannes M. (2010). Jóvenes y sujetos de la historia. *Clio & Asociados. La Historia Enseñada*, 14, 117-128. Recuperado de <http://www.clio.fahce.unlp.edu.ar/article/view/clion14a07/5134>
- Kruger, M. (2014). Politización juvenil en las naciones contemporáneas. El caso argentino. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(2), 583-596.
- Ley N° 2511. *Ley Provincial de Educación*. La Pampa. (2009). Recuperado de http://www.lapampa.gov.ar/images/stories/Archivos/AsesorialEtrada/Leyes/Ley_2511.pdf
- Martínez M. C. y Cubides, J. (2012). Acercamientos al uso de la categoría ‘subjetividad política’ en procesos investigativos. En C. Piedrahita Echandía, A. Díaz Gómez y P. Vommaro (Comps.). *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

- Ministerio de Educación de la Provincia de La Pampa (2013). *Materiales Curriculares Historia*. Recuperado de <https://repositorio.lapampa.edu.ar/index.php/materiales/secundaria/basico>
- Nuñez, P. (2010). *Política y poder en la escuela media. La socialización política juvenil en el espacio escolar* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires, Argentina.
- Ruiz Silva, A. (2009). Retos y posibilidades de la formación ciudadana. *Novedades Educativas*, 220, 52-57.

Los jóvenes, la enseñanza de la Historia y su mirada frente a los procesos de integración regional

Virginia Cuesta
Cecilia Linare

En este capítulo nos proponemos indagar, por un lado, cuál es el lugar que los jóvenes de los países que integran la muestra le dan a la enseñanza de la historia de América Latina en relación con las historias nacionales, y por otro, cuál es su disposición al integracionismo regional latinoamericano¹ a más de veinte años de conformado el Mercosur. Estos temas se vinculan porque nos interesa preguntarnos de qué manera la enseñanza de la historia en Brasil, Argentina, Uruguay, Paraguay y Chile ha contribuido o no a la formación de una mirada favorable o desfavorable al internacionalismo² latinoamericano. ¿Esta disposición o rechazo al internacionalismo latinoamericano se vincula con el interés de los jóvenes por la historia de una delimitación geográfica o de otra? ¿Se relaciona con las tradiciones de enseñanza de la historia de sus países o con sus políticas curriculares actuales?

En un momento en que los estudios de educación comparada han alcanzado un nuevo resurgimiento, Antonio Novoa propone discutir el sentido de la disciplina, y plantea algunos nuevos y posibles puntos de partida. Uno de

¹ En este texto y siguiendo a Quenan (2012), entendemos por “integracionismo regional latinoamericano” al proceso por el cual se instituye en el subcontinente la tendencia desde los años noventa a la conformación de bloques regionales con explícitos propósitos de integración económica.

² Según la Real Academia Española, se entiende por “internacionalismo” a la “actitud que antepone la consideración o estima de lo internacional a la de lo puramente nacional”, véase: <http://dle.rae.es/?id=LvfZMd7>

ellos hace hincapié en la necesidad de exceder el marco del Estado-nación, dada la reorganización de los espacios y las nuevas intenciones educativas, proponiendo el pasaje desde el análisis de los sistemas educativos a las escuelas, los currículum y las aulas, de las estructuras a los actores a partir de las experiencias escolares, de las ideas a los discursos y de los hechos a las políticas. Por otro lado, propone que los estudios se sustenten en los enfoques sociohistóricos, que contemplen las realidades cotidianas con eje en los contenidos y no solamente en los resultados de la educación, y por último, que se utilice una metodología cualitativa y no sólo cuantitativa (Acosta, 2011, p. 76). Siguiendo este planteo, la muestra nos permite trazar ese pasaje de las políticas educativas a las aulas y dar cuenta de lo que piensan los jóvenes respecto a la integración regional latinoamericana. Sin embargo, quedará pendiente completar este estudio con análisis cualitativos.

A continuación, trazaremos un breve panorama sobre el regionalismo en el Cono Sur y los propósitos del Mercosur. Luego, indagaremos cuáles son las políticas educativas que los países mencionados más arriba poseen respecto al integracionismo latinoamericano y a la enseñanza de contenidos ligados a esta cuestión; además, sondearemos lo dispuesto en los propósitos que cada Ley vigente de educación nacional de los países explicita. En un tercer momento, analizaremos algunos datos de la encuesta “Los jóvenes y la historia en el Mercosur”, especialmente la consigna 18), que da cuenta de cómo los estudiantes se interesan o no por distintas delimitaciones geográficas que los recortes historiográficos comúnmente asumen. Además trabajaremos con cruces de datos para obtener un índice estadístico en relación con la disposición de los jóvenes hacia el internacionalismo latinoamericano.

Durante los años ochenta, los países que son parte de la muestra en esta investigación, comenzaron sus transiciones democráticas, con sus particularidades, en un contexto mundial neoliberal. Quisiéramos destacar la importancia que se les dio a los procesos de reforma educativa que comenzaron a pensarse en esa década y que tuvieron lugar en los noventa con el fin de mejorar la calidad, la cobertura, la actualización disciplinar, y por sobre todo, la democratización de los sistemas educativos. Según Silvina Feeney, entonces se produjo un reordenamiento del currículum a partir de las nuevas leyes generales de educación producto de dichas reformas:

Con el imperativo simultáneo de expandir tanto la cobertura y los años de escolaridad promedio como la calidad de la educación ofrecida, se procuró el desarrollo de marcos más comprensivos para el currículum. Se trató de favorecer una mejor articulación entre los diversos tramos de la educación básica y obligatoria y actualizar los contenidos de la transmisión escolar. Este rediseño de límites y definiciones institucionales implicó una revisión de las funciones, los propósitos y las experiencias formativas de los diferentes niveles y ciclos escolares. Las nuevas definiciones implicaron una transformación generalizada de la normativa curricular que se realizó por medio de diversos tipos de instrumentos, de regulación, se establecieron parámetros o contenidos mínimos nacionales y se promovió el rediseño de planes y programas a nivel subnacional (Feeny, 2014, pp. 29 y 30).

Este reordenamiento de las políticas educativas articuló y se yuxtapuso con las primeras acciones de los mandatarios de las recientes democracias tendientes a propiciar la integración regional.

El Mercado Común del Sur, más conocido como Mercosur, nació oficialmente en 1991 con la firma del Tratado de Asunción. A fines de ese año, los ministros de Educación de los países miembro (Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay), reunidos en Brasilia, formalizaron un protocolo de intenciones en materia de política educativa, argumentando que:

Para que el proceso de integración sea profundo y efectivo debe contemplar la totalidad de las dimensiones de la vida de los pueblos. En este sentido la educación deberá desempeñar un rol estratégico en los estilos de desarrollo de los países latinoamericanos. Deberá dar respuestas novedosas y creativas a los nuevos requerimientos planteados por el avance de la revolución científico-tecnológica. Deberá diseñar nuevas formas de asociación con el mundo del trabajo y la producción. Deberá contribuir a la democratización con nuevas prácticas y nuevos contenidos. Y deberá, por último, ayudar al conocimiento y a la comprensión entre los pueblos para favorecer los procesos de integración (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1992, p. 8).

Para ello se propuso el desarrollo de programas educativos en tres áreas y la primera fue “La formación de la conciencia ciudadana favorable al pro-

ceso de integración” (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1992, p. 41).³ En sintonía con este acuerdo se cree necesario estimular acciones tendientes a “[p]ropender a la incorporación de contenidos vinculados al Mercosur, en los currícula en todos los niveles de enseñanza” (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1992, p. 41), entre otras.

A pesar de estos claros objetivos educativos que acompañaron el inicio de este proceso de integración regional, los estudios más recientes dan cuenta de la dificultad del bloque para ponerlos en práctica.

Un estudio reciente titulado *Mercosur, ¿para qué sirve? Claves para el debate sobre los alcances de la integración*, presenta una historización del bloque en tres etapas que nos interesa retomar:

La primera (1987-91), en la que los gobiernos de Argentina y Brasil buscan alcanzar una integración económica bajo un esquema de especialización intraindustrial de carácter gradual, sectorial y flexible (protocolos sectoriales). Una segunda etapa, (1991-2002) con fuerte sesgo comercialista, a la que se sumaron Paraguay y Uruguay y en la que los mercados marcaron el ritmo y carácter de la integración. Por último, una tercera etapa que se abre luego de la crisis del año 2001 y que se distingue por el retorno del liderazgo estatal, el proceso de incorporación de Venezuela como país miembro y el consenso sobre la necesidad de alcanzar un modelo de desarrollo que amplíe los beneficios de la integración a los países y sectores hasta ahora postergados (Botto, 2011, p. 9).

Esta última etapa, es conocida como la del “Mercosur social y productivo” (Cumbre de Córdoba, 2006), que propicia una nueva agenda de políticas de desarrollo “más ambicios[a] que no solo achique las asimetrías entre los países miembro sino además fortalezca la competitividad –sumando valor humano, innovación tecnológica y estándares medioambientales– a la producción regional de los mercados externos” (Botto, 2011, p. 10).

Las autoras del trabajo mencionado destacan que en materia educativa el avance en la consolidación de una integración regional solo se ha dado en los niveles universitarios de grado y posgrado (Botto, 2011, p. 11).

³ Las otras áreas son: “capacitación de los recursos humanos para contribuir al desarrollo” y “armonización de los sistemas educativos”.

¿Qué tipo de integración regional es la que hasta el momento el Mercosur ha podido llevar adelante? Siguiendo a Maribel Aponte García podemos distinguir a lo largo de la Historia de América Latina el desarrollo de distintos tipos de regionalismos⁴ según su enfoque en torno a la política comercial internacional, el desarrollo económico y el rol del Estado soberano. Los llamados regionalismos “viejos”, “hacia afuera” o “abiertos”, están caracterizados por hacer énfasis en cuestiones arancelarias, tarifarias, y en la consideración de que el comercio internacional debe basarse en las ventajas comparadas entre naciones. Este tipo de integración, profundiza las desigualdades y beneficia a los intereses hegemónicos, especialmente a las empresas transnacionales (Aponte García, 2014, pp. 24-25). Por otro lado, en los últimos años, los países de Latinoamérica comienzan a experimentar nuevas formas de integración regional o nuevos regionalismos que incorporan variedad de elementos con el fin de mitigar las asimetrías económico-comerciales entre los países-miembro y desarrollar aspectos fundamentales para el mejoramiento de la calidad de vida de la población tales como la provisión de energía, alimentos, financiación, salud y educación, entre otros. Según Aponte García, el nuevo regionalismo, está caracterizado por los siguientes elementos: presta atención a los desarrollos endógenos y a las nacionalizaciones y/o re-nacionalizaciones de recursos naturales; confiere un rol importante al Estado como viabilizador de la integración y organismo de control de la inversión pública, privada, y de la cadena comercial (Aponte García, 2014, pp. 28 y 29). Además, se basa en los principios de la economía solidaria y la complementariedad productiva articulada en torno a:

convenios comerciales y el financiamiento compensatorio como componentes / mecanismos del comercio justo. De esta manera, las asimetrías y las necesidades especiales de cada país pueden manejarse desde acuerdos de comercio exterior no recíprocos que permiten establecer un trato diferenciado de acuerdo al desarrollo y tamaño de cada país. La inclusión social se estructura en torno a y privilegia el ámbito de la economía de la vida cotidiana: la alimentación, educación, salud, y vivienda (Aponte García, 2014. p. 21).

⁴ Para ampliar la discusión véase Sorj y Fausto (2010) y Serbin, Martínez y Ramanzini Junior (2012).

Tomando en cuenta el planteo anterior, el Mercosur se orienta hacia un nuevo regionalismo según sus objetivos y los documentos elaborados. De acuerdo con algunos autores, en concreto, las políticas regionales tendientes a la integración y al desarrollo social siguen pendientes. En principio, existe un diagnóstico que sostiene que tal integración no ha logrado consolidarse (Ansaldi y Giordano, 2012; Llairo, 2012; Quenan, 2012) debido a que la estructura intergubernamental del Mercosur lo impide:

El proceso de integración está muy atrasado, porque le falta una visión de más largo plazo y está conducido con negociaciones intergubernamentales, por lo que se hace más que necesaria una entidad supranacional. Los gobiernos de Brasil y de la Argentina son celosos de su autonomía y de su independencia económica. Pero no debemos olvidar que la integración no acabará con la independencia y la soberanía de los Estados, sino que va a construir estructuras de las cuales son parte los Estados (Llairo, 2012, p. 89).

Sin embargo, la mirada de Rapoport y Míguez sobre el peso de los países de la región en el escenario internacional y el modo en que hacen valer su soberanía es bien diferente de lo que se planteó más arriba. Los autores sostienen que América Latina no es un subcontinente fragmentado, ni irrelevante y que se observa en la región un nuevo impulso a las “políticas de resistencia a los intentos hegemónicos de las grandes potencias” (2015, p. 144).

Si bien para aquellos autores que sostienen que la imposibilidad de la integración está dada por la ausencia de un organismo supranacional como entidad gobernante del Mercosur, otros autores consideran que el factor aglutinador de la integración de países en bloques regionales sería posible si se lograra construir una identidad regional (Ferrer, 1996; Van Langenhove, 2011). A pocos años de conformado el Mercosur, Aldo Ferrer sostenía que:

en este mundo extraordinario de la globalización contemporánea, los países que han andado bien y que andan bien son aquellos que tienen capacidad de vincularse con el resto del mundo a partir de la afirmación de su propia identidad, de su identidad cultural, de sus recursos, de su mercado, de su industria, [entre otros factores] (Ferrer, 1996, p. 24).

Se trataría, según Rapoport y Míguez

desde el punto de vista de la integración cultural, [de una] identidad de proyecto, es decir, cuando los diferentes actores construyen otra identidad susceptible de redefinir su nueva posición en la sociedad. [En este sentido, el] actual proceso de integración busca ser mucho más que un bloque comercial. Tiene también una raíz cultural que debe hacer frente, en forma simultánea, a la globalización hegemónica y al nacionalismo xenóforo, en su búsqueda de ampliar la conciencia de pertenencia regional (Rapoport y Míguez, 2015, p. 157-158).

En los últimos años, los países que integran la muestra, han vuelto a sancionar leyes educativas nacionales que implican, en muchos casos, una nueva reestructuración del sistema educativo. Por ejemplo Uruguay, Argentina, Chile y Brasil procuran la obligatoriedad del nivel secundario completo, con excepción de Paraguay. Respecto a las leyes generales de educación de estos cinco países, por razones de espacio, nos detendremos solo en aquellos aspectos que en las leyes vigentes contundentemente visibilizan o silencian el protocolo de intenciones firmado por los ministros de la cartera en el año 1991.

Tanto Argentina como Uruguay han incorporado como uno de los fines de la política educativa nacional promover la integración regional latinoamericana. Una diferencia a destacar entre ambos países es que mientras que Argentina prioriza el fortalecimiento de la identidad nacional como paso previo a la regional, para Uruguay sería al revés. Citamos: en Argentina, la actual Ley de Educación Nacional N° 26.206, sancionada en el año 2006, sostiene en el artículo 11, inciso d: “Fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana” (Ley N° 26.206, 2006, art. 11).

En Uruguay, la Ley General de Educación N° 18.437, del 2008, señala en el artículo 13, inciso a: “Promover la justicia, la solidaridad, la libertad, la democracia, la inclusión social, la integración regional e internacional y la convivencia pacífica”. El inciso b sostiene que para que una persona se desarrolle integralmente “la educación deberá contemplar los diferentes contextos, necesidades e intereses, para que todas las personas puedan apropiarse y desarrollar los contenidos de la cultura local, nacional, regional y mundial”

(Ley N° 18.437, 2008, art. 13). En el resto de los países, las leyes son las siguientes: Brasil, Ley 9.394 de Directrices y Bases de la Educación Nacional, sancionada a fines de 1996 y enmiendas; Chile, Ley General de Educación (20.370), año 2009; y Paraguay, Ley General de Educación (1.264), año 1998. En ellas no se observan señalamientos directos sobre temas referidos a la integración regional latinoamericana.

Por otro lado, al trazar un breve panorama sobre la historia de la enseñanza de la historia en los cinco países, nos encontramos con un denominador común: la historia como disciplina escolar se vincula en su origen con la historia del Estado-nación, apela al patriotismo y al memorismo, sus contenidos curriculares, sus prácticas de enseñanza y su historiografía se consolidan en una suerte de matriz positivista de fuerte impacto y tradición.⁵ Sin embargo, el avance de la enseñanza de la historia de la nación sobre los currículum eurocéntricos no fue veloz en todos los casos. Por ejemplo, para Brasil, y a pesar de los cambios introducidos en la enseñanza de la historia a partir de mediados de siglo XIX, es recién en 1940 que Gustavo Capanema, ministro de Educación, determinó la inclusión de la historia de Brasil como disciplina autónoma y separada de la historia universal en los programas de enseñanza secundaria (Caimi, 2001, p. 38).

De este modo, la secuencia de incorporación de las delimitaciones territoriales a las tradiciones de enseñanza de la historia del nivel secundario o medio, con distintos ritmos de cambio, a grandes rasgos sigue el siguiente orden: 1) desde sus inicios, una historia universal o general, pero en todo caso referida solamente a la historia europea; 2) incorporación de la historia nacional; 3) incorporación de la historia americana, y en relación con esta, la incorporación de la historia latinoamericana.

¿Cuáles serían las razones por las que la enseñanza de la historia de América Latina queda aún tan desplazada en comparación al resto de los recortes? Ema Cibotti (2003) plantea los desafíos y dificultades de este problema: la espacialidad, la diversidad, la temporalidad, la mirada del otro, la construcción del pasado común y de la identidad son solo algunas cuestiones

⁵ Para estudiar las matrices constitutivas de las tradiciones de enseñanza en Brasil, véase: Lima e Fonseca (2004); en Argentina: Amézola (2008); en Chile: Henríquez Vásquez (2011) y Reyes (2002); en Uruguay: Gilardoni (2006); y en Paraguay: D' Alessandro (2014).

a tener en cuenta. La posición meridiana del continente, “de punta a punta” define espacios geográficos diversos cuyas delimitaciones exceden la tradicional división tripartita de las tres Américas. En este vasto espacio, los pueblos del continente se establecieron bastante dispersos y alejados unos de otros por lo que los circuitos de intercambios no tuvieron la celeridad necesaria para compartir experiencias homogeneizadoras; todo lo contrario, la espacialidad contribuyó al desarrollo de la diversidad. Más complejo aun, dice Cibotti, es explicar el clivaje temporal:

¿Cómo explicar, en un aula de clases, la peculiar temporalidad del subcontinente más tardíamente ocupado por los seres humanos? ¿Cómo explicar el ritmo intenso de un tiempo histórico que acorta brechas enormes entre culturas y que permite dejar atrás el abismal desfase del momento de la conquista para, mediante el titánico esfuerzo que sigue a la emancipación, reubicar a América Latina de cara a su modelo en el siglo XX? (2003, p. 11).

Sumado a estos elementos, América Latina fue primero pensada y narrada desde la mirada del otro, una mirada eurocéntrica, hispanocéntrica o lusocéntrica, “descubierta”, “encontrada”. Esta mirada, esta construcción de este pasado común desde los ojos europeos y/o norteamericanos,⁶ es replicada por las historiografías nacionales hasta los años sesenta y setenta, momento en el cual comienza a ser cuestionada pero en claves fatalistas (vencedores y vencidos), deterministas (“todo siempre fue igual”), teleológicas (“la revolución es la única solución a la dependencia”) (Cibotti, 2003, p. 11).

Por último, un tercer momento historiográfico, siguiendo a la misma autora, lo constituyen los años ochenta y noventa:

en las aulas escolares se percibe, a partir de la revitalización de los estudios de historia política, un mayor empeño en incluir interpretaciones del pasado latinoamericano que apuntan más a singularizar el proceso

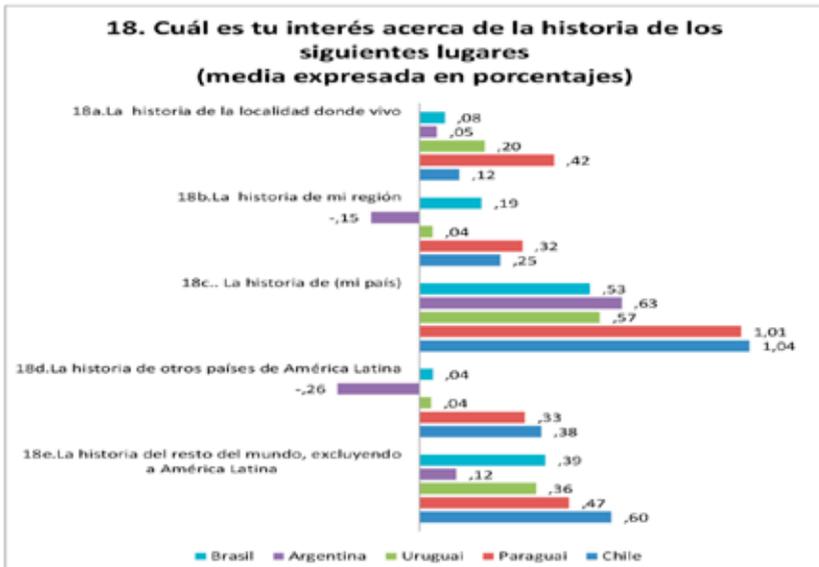
⁶ Véase Gutiérrez Álvarez (2005): “En el caso de la enseñanza de la historia latinoamericana en general, este imperativo adquiere singular relevancia; porque como se sabe, los estudios latinoamericanos surgieron como disciplina particular en las universidades estadounidenses (en la Universidad de Harvard) respondiendo a las necesidades de los intereses privados y públicos de Estados Unidos en América Latina. Hasta los años cincuenta del siglo pasado los modelos de interpretación eran de investigadores ‘fuereños’, según lo señaló John Womack en 1998”.

histórico de las naciones que lo componen que a estudiarlo bajo el prisma de una visión que, por totalizadora, atenúa las diferencias existentes entre ellas (Cibotti, 2003, p. 12).

Sea por su complejidad, su historiografía o su propia historia, la enseñanza de la historia de América Latina en las aulas parece ser todavía una tarea pendiente. En este contexto que parece desalentador, es escasa la bibliografía a la que hemos podido acceder. En un estudio sobre libros de texto en distintos países de América Latina, Margarita Llambías (2008) señala que es ínfima la proporción de menciones y el tratamiento de los temas ligados a la integración regional y que estos se circunscriben mayormente al estudio de la geopolítica y no a la historia.

A continuación presentamos el análisis de los datos arrojados por la consigna 18) del cuestionario, que indaga acerca del grado de interés de los jóvenes por la historia de diferentes lugares y regiones, en una escala que va de “(me) interesa mucho” a “me interesa muy poco” (**gráfico 1**). Particularmente, la consigna apunta a destacar cómo los jóvenes se posicionan frente a las escalas geográficas que los recortes historiográficos adoptan. En otras palabras, trabaja con una escala que va de lo local a lo mundial.

Gráfico 1



Los estudiantes paraguayos consideran interesante la historia de la localidad en donde viven; presentan una media de 0,42, seguidos por los estudiantes uruguayos, con una media de 0,20 y por los chilenos con una media de 0,12. En cambio, las medias más bajas las presentan los estudiantes brasileños y argentinos con medias de 0,08 y 0,05 respectivamente.

Respecto a la historia de la región, los jóvenes paraguayos otra vez presentan el valor más alto en la media (0,32) en sus respuestas sobre su interés por este tema, seguidos de los estudiantes chilenos (0,25). Los jóvenes brasileños y uruguayos demuestran también su interés pero con medias de 0,19 y 0,04 respectivamente. En este punto se destaca la respuesta de los jóvenes argentinos con un valor negativo de -0,15.

La historia del propio país genera mucho interés para los estudiantes paraguayos y chilenos, presentando modas de 2 puntos y medias de 1,01 y 1,04 respectivamente. Para los estudiantes brasileños, argentinos y uruguayos el interés también es positivo pero con modas de valor 1. Dentro de estos valores, los estudiantes argentinos presentan medias de 0,63, los estudiantes uruguayos 0,57 y los brasileños 0,53.

En relación con el interés por la historia de otros países de América Latina, nuevamente los estudiantes chilenos se mostraron más interesados que el resto de los estudiantes de la muestra, con medias de 0,38 para los primeros y 0,33 para los segundos. Entre tanto, los estudiantes del resto de los países que componen la muestra presentaron valores positivos pero con medias más bajas que contrastan con el interés que sí demuestran por la historia de su país. Estas medias son de 0,04 para brasileños y uruguayos por igual y nuevamente se destacan un valor negativo para Argentina con una media de -0,26.

El último ítem de la consigna 18 pregunta por el interés sobre la historia del resto del mundo excluyendo América Latina. En este punto, nuevamente son los estudiantes chilenos y paraguayos los que presentan medias más altas, de 0,60 para los primeros y 0,47 para los segundos. El resto de los estudiantes de la muestra también acompañan este interés pero con medias que van desde 0,39 para Brasil, pasando por 0,36 para Uruguay y 0,12 para Argentina.

Cuadro 2. Índice de disposición al internacionalismo

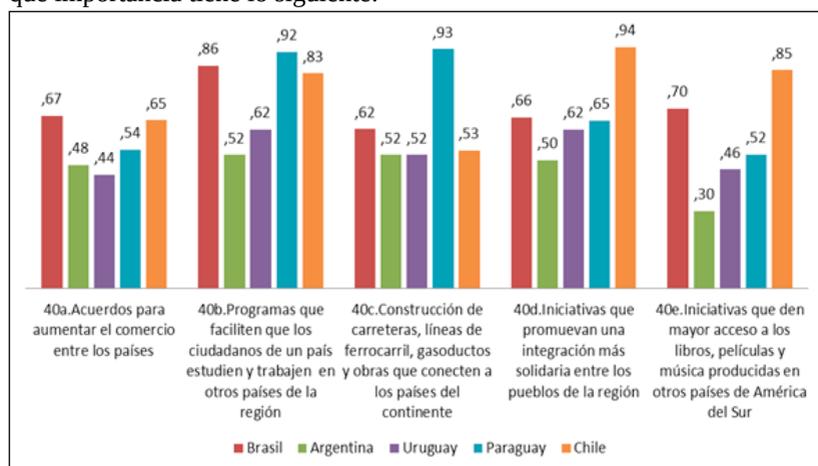
Brasil	N	Valid	2095
		Missing	325
	Mean		,72
	Mode		1
Argentina	N	Valid	837
		Missing	128
	Mean		,26
	Mode		0
Uruguay	N	Valid	193
		Missing	34
	Mean		,68
	Mode		-1
Paraguay	N	Valid	100
		Missing	19
	Mean		1,36
	Mode		1
Chile	N	Valid	150
		Missing	32
	Mean		1,72
	Mode		3

A continuación presentamos el análisis del **cuadro 2** en el cual se observa cómo varía el interés sobre la propia nación en relación con el internacionalismo conforme distintas variables. Para ello se ha propuesto la reducción de varias informaciones en un solo número, es decir, un índice o indicador de “disposición o rechazo al internacionalismo” en los países de la muestra. Así fueron sumados los resultados de las respuestas de los estudiantes de las siguientes consignas 18.d), ítem que se refiere, como se analizó más arriba, al interés por la historia de otros países de América Latina; 25.1), sobre la importancia que tiene para los estudiantes la solidaridad con los pobres de otros países; 36.d), acerca de las ideas que los jóvenes tienen sobre las naciones y el país (específicamente sobre si las naciones deben ceder parte de su soberanía a organismos internacionales); 41.e), referida a la defensa de acciones para que en el futuro América Latina sea un solo país y 41.f), apoyo

a la integración económica del Mercosur incluyendo una moneda en común. Tanto el punto e) como el f) fueron presentados en forma polémica y se le pidió a los estudiantes que votaran a favor o en contra. Analizando estos datos es posible observar que las medias más altas con respecto a la disposición a la integración regional se observan en Chile y Paraguay con medias de 1,72 y 1,36, respectivamente. Si bien el resto de los países presenta medias positivas, se destaca Argentina con una menor disposición al internacionalismo cuya media es 0,26 seguida de Uruguay (0,68) y Brasil (0,72).

A continuación pondremos en relación los datos anteriores con los obtenidos de la consigna 40), que indaga cuál es la opinión de los jóvenes sobre la importancia de iniciativas y acciones tendientes a fortalecer los procesos de integración regional de América del Sur tales como los acuerdos para aumentar el comercio entre los países, los programas de intercambio estudiantil y laboral, la construcción de carreteras, líneas de ferrocarril, gasoductos, y obras que conecten a los países del continente, iniciativas solidarias y tendientes a la difusión cultural.

Gráfico 3. 40. Sobre los procesos de integración de América del Sur, qué importancia tiene lo siguiente:



Al comparar los datos del **cuadro 2** y el **gráfico 3**, observamos la correspondencia de los resultados con aquellos obtenidos con el índice de internacionalismo, puesto que las medias más altas se presentan en los estudiantes

chilenos y paraguayos, seguido por los brasileños, uruguayos y argentinos. Se destaca con una media de 0,93 la importancia que adquiere para los estudiantes paraguayos la posibilidad de construir infraestructura que conecte e integre la región mientras que para el resto de los países las medias rondan los 0,54. Otro dato que se destaca es el referido a la importancia que se le otorga a los programas que faciliten que los ciudadanos de un país estudien y trabajen en otro país de la región. En este caso, las medias más altas las presentan los estudiantes paraguayos (0,92), seguidos por los brasileños (0,86) y chilenos (0,83). Otra cuestión a destacar es el contraste entre la opinión de los jóvenes chilenos y argentinos frente a las políticas de promoción cultural. Los primeros piensan que “son muy importantes” con una media de 0,85 y para los segundos el valor baja a 0,30. Cabe aclarar que todos los datos de la consigna 40) son positivos, lo que muestra el valor que los estudiantes de los cinco países le otorgan a las políticas de integración regional.

A la luz de los datos analizados y, en conclusión, nos preguntamos: ¿cuál es el lugar de la enseñanza de la historia de América Latina en las políticas curriculares y en la historia de la enseñanza de la historia de los países que componen la muestra? ¿Cómo convive esta perspectiva con la referida a la historia nacional? ¿Qué papel posee la historia escolar hoy en la transmisión y/o formación de una conciencia histórica proclive a la integración regional?

En una escala que contempla el interés nacional, regional (latinoamericano) y mundial se puede observar un patrón común en cuanto a las respuestas demostrado por los estudiantes encuestados de los países que componen la muestra. Se observa un mayor interés por la historia de cada país seguido de un interés por conocer la historia de los países del resto del mundo y en último lugar aparece América Latina. Se observa de este modo, que el desarrollo de las historiografías nacionales y su relación con la historia enseñada a lo largo del siglo XX pudo revertir el foco de lo mundial a lo nacional pero no se le ha podido otorgar un lugar significativo a la historia latinoamericana. Creemos que estos datos le dan importancia al diagnóstico realizado por Ema Cibotti en su trabajo ya mencionado respecto a las dificultades que plantea su enseñanza, pero también observamos que en materia de política curricular son pocos los países que plantean como fin en sus leyes nacionales la educación para la integración regional puntualizando la importancia de trabajar con una escala regional.

Asimismo, las fuertes transformaciones económico-sociales de la crisis que atravesaron los países de la región post 2000 pusieron freno al regionalismo abierto de los años noventa y trajeron consigo una nueva presencia del Estado como gestor, promotor y coordinador de las políticas públicas. Así es que de las leyes revisadas solo la uruguaya plantea a las claras la importancia de la educación para la integración regional. Sin embargo, los esfuerzos tanto en los años noventa como en las últimas dos décadas no parecen tener impacto en las prácticas de la enseñanza de la historia. Al menos esto se desprende de las respuestas de los estudiantes y de la poca presencia de la historia de América Latina en los libros escolares que se escriben, publican y venden en el subcontinente, según la ya citada Llambías (2008), o de la manera en que está presente cuando es abordada. Dicroce y Garriga (2003) sostienen que los contenidos referidos a la historia latinoamericana son presentados desde miradas estructuralistas que no articulan con otras escalas y que desdibujan a los sujetos sociales, sus intereses y conflictos. En un trabajo más reciente, estos mismos autores (2009) señalan que cuando se reformaron los programas de historia del Nivel Polimodal en la Provincia de Buenos Aires a partir del año 2003, se incorporaron como contenidos a enseñar la historia argentina y latinoamericana de los siglos XIX y XX a la luz de las transformaciones en el contexto mundial. Esta incorporación fue producto de las consultas realizadas a docentes durante esos años, en las que manifestaron una preocupación por recuperar en la enseñanza de la historia la perspectiva latinoamericana. Estos contenidos ganaron así un lugar destacado en la currícula que logró mantenerse con las posteriores reformas implementadas a partir de 2006 con la Ley de Educación Nacional (26.206) y de 2007 con la Ley de Educación Provincial (13.688). Sin embargo, al analizar registros de clases y carpetas de estudiantes, la historia latinoamericana aparece ligada a la enseñanza de unos pocos temas; por ejemplo, las revoluciones de independencia o la Revolución Cubana. Dicroce y Garriga sostienen

los criterios de periodización para la historia latinoamericana los subordinan a la experiencia histórica europea, sin considerar otras perspectivas de análisis que supondrían otras periodizaciones. En este sentido, las maneras de presentar los contenidos parecen afirmar la tendencia a considerar lo nacional como excepcional y básicamente incomparable con el resto del subcontinente. Cuando aparecen comparaciones con la historia

de otros países, los términos de la analogía son siempre las ciudades, el gobierno, los actores sociales, es decir, los elementos constitutivos de la modernidad. Es raro encontrar propuestas que hagan referencias a aspectos de la historia rural o intelectual ni tampoco miradas sobre la diversidad de las economías regionales (2009, p. 19).

Al considerar el papel que cumple la historia latinoamericana como disciplina escolar en la formación de una conciencia histórica proclive al integracionismo regional, es posible inferir, a partir de lo expuesto, su escasa relevancia. Asimismo, esto se evidencia tanto en las respuestas de los estudiantes que priorizan el interés por la historia nacional como en la presencia de la perspectiva latinoamericana en las políticas educativas y los materiales curriculares.

Sin embargo, cuando se les pregunta a los estudiantes por cuáles serían los factores que propiciarían el integracionismo latinoamericano (consigna 40), los jóvenes responden positivamente frente al planteo político que ofrece la pregunta. De este modo, podemos evidenciar que el tema es de su interés y lo conocen. Como señalan varios autores (Fontana, 2003; Serna, 2006; Borries, 2009; Semán, Merenson y Noel, 2009), no es solo la escuela la encargada de la transmisión y puesta en circulación del conocimiento social, sino también los medios de comunicación, la familia, y el entorno inmediato, entre otros.⁷

Por último, los resultados de la muestra se corresponden con los análisis de varios autores que sostienen que el regionalismo latinoamericano todavía tiene su fuerte en materia de políticas económicas, acuerdos y tratados comerciales, y que no ha podido avanzar en materia de políticas públicas referidas a temas relativos a la cultura, a la educación (Llambías, 2008; Cerri, Oliveira Mollar y Cuesta, 2014) y específicamente a un enfoque de enseñanza de la historia y las ciencias sociales proclive a la discusión y problematización sobre el pasado, el presente y el futuro de la región.

Referencias bibliográficas

Acosta, F. (2011). La Educación Comparada en América Latina: Estado de situación y prospectiva. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 2, 73-83.

⁷ Para un estudio acerca de las representaciones mentales de los países del mundo y el peso que en estas juegan los medios de comunicación social véase Alegria (2010).

- Alegria, M. F. (2010). Geografías do mundo imaginado. *Finisterra*, 89, 27-46.
- Amézola, G. de. (2008). *Esquizohistoria. La historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Ansaldi, W. y Giordano, V. (2012). *América Latina. La construcción del orden* (tomo II) *De las sociedades de masas a las sociedades en procesos de re-estructuración*. Buenos Aires: Ariel.
- Aponte García, M. (2014). *El nuevo regionalismo estratégico. Los primeros diez años del ALBA-TCP*. Buenos Aires: CLACSO.
- Borries, B. V. (2009). Competence of historical thinking, mastering of a historical framework, or knowledge of the historical canon? En L. Symcox & A. Wilschut (Ed.), *National History Standards. The problem of the canon and the future of teaching history* (pp. 283-306). Charlotte, North Carolina: IAP.
- Botto, M. (2011). *Mercosur, ¿para qué sirve? Claves para el debate sobre los alcances de la integración*. Buenos Aires: CTA ediciones.
- Caimi, F. (2001). *Conversas e controversias o ensino de história no Brasil (1980 – 1998)*. Passo Fundo: UPF Editora.
- Cerri, L. F., de Oliveira Mollar, J. y Cuesta, V. (2014). Conciencia histórica y representaciones de identidad política de jóvenes en el Mercosur. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 13, 3-15.
- Cibotti, E. (2003). *Una introducción a la enseñanza de la Historia Latinoamericana*. Buenos Aires: F.C.E.
- D' Alessandro, S. (2014). Las representaciones del pasado reciente en los textos escolares de Historia de Paraguay, en *Discurso & Sociedad*, 8(1), pp. 37-56.
- Dicroce, C. y Garriga, M. C. (2003). *La historia latinoamericana en los libros escolares (1980-2000)*. Ponencia presentada en IX Jornadas Interescuelas / Departamentos de Historia. Universidad Nacional de La Plata.
- Dicroce, C. y Garriga, M. C. (2009). Textos y contextos en la enseñanza de la historia latinoamericana. 1983-2009. En E. Bohoslavsky, E. Geoghegan y M. P. Gonzalez (Comps.), *Los desafíos de investigar, enseñar y divulgar sobre América latina*. Los Polvorines: Ediciones UNGS.
- Feeney, S. (2014). Los estudios del curriculum en Argentina: particularidades de una disputa académica. En A. Díaz Barriga y J. M. García Garduño

- (Coords.), *Desarrollo del curriculum en América Latina. Experiencia de diez países* (pp.15-44). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ferrer, A. (1996). El Mercosur en un mundo global. En H. Clementi (Comp.), *La dimensión cultural del Mercosur* (pp. 11-26). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Editorial De la Trinidad.
- Fontana, J. (2003). ¿Qué historia enseñar? *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 7, 15-26.
- Gilardoni, Y. (2006). Buscando un lugar en el mundo... con el agua hasta las rodillas. En A. Zavala y M. Scotti, *Yo enseño historia, ¿y usted? Una aventura hecha palabras* (pp. 59-73). Montevideo: Productora Editorial CLAEH/APHU.
- Gutiérrez Álvarez, C. (2005). Algunos problemas de la enseñanza de la Historia Reciente en América Latina. *Revista Universidades*, 30, 17-22. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37303004>
- Henríquez Vásquez, R. (2011). Un balance provisional de la investigación en enseñanza y aprendizaje de la historia de Chile en los últimos 30 años. *Clío & Asociados. La Historia enseñada*, 11, 9-26. Recuperado de <http://www.cyberhumanitatis.uchile.cl/index.php/RCH/article/view/5606/5474>
- Ley Nº 18.437. *Ley General de Educación*. República del Uruguay. (2008).
- Ley Nº 26.206. *Ley de Educación Nacional*. República Argentina. (2006). Recuperado de http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf
- Lima e Fonseca, T. N. (2004). *História & Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Llairo, M. de M. (2012). Crisis y asimetrías en el proceso de integración latinoamericano: el Mercosur, los nuevos parámetros para la negociación y la solución de conflictos. En M. de M. Llairó y E. del Acebo Ibáñez (Comps.), *Los desafíos de América Latina para el siglo XXI. Integración, desarrollo y globalización* (pp. 75-110). Buenos Aires: Editorial Claridad.
- Llambías, M. (2008). *América Latina textual: educación para la integración*. Buenos Aires: Altamira.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1992). *Plan Trienal para el Sector Educación en el Contexto del Mercosur*. Buenos Aires.
- Quenan, C. (2012). La integración regional en América Latina: resultados insuficientes y proyectos divergentes. En M. de M. Llairo y E. del Acebo

- Ibáñez (Comps.), *Los desafíos de América Latina para el siglo XXI. Integración, desarrollo y globalización* (pp. 43 – 58). Buenos Aires: Editorial Claridad.
- Rapoport, M. y Míguez, M. C. (2015). Desafíos y ejes para una inserción internacional autónoma de la Argentina y América del Sur en el escenario mundial. En J. Briceño Ruiz y A. Simonoff, *Integración y cooperación regional en América Latina. Una relectura a partir de la teoría de la autonomía* (pp. 143-161). Buenos Aires: Biblos.
- Reyes, L. (2002). ¿Olvidar para construir nación? Elaboración de los planes y programas de estudio de Historia y Ciencias Sociales en el período post-autoritario. *Civerhumanitatis*, 23. Recuperado de <http://www.cyberhumanitatis.uchile.cl/index.php/RCH/article/view/5606/5474>
- Semán, P., Merenson, S., y Noel, G. (2009). Historia de masas, Política y Educación en Argentina. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 13, 69-93. Recuperado de <http://www.clio.fahce.unlp.edu.ar/article/view/clion13a05/5117>
- Serbin, A., Martínez, L. y Ramanzini Junior, H. (Coords.). (2012). *El regionalismo post liberal en América Latina y el Caribe: nuevos actores, nuevos temas, nuevos desafíos. Anuario de la integración regional de América Latina y el gran Caribe 2012*. Buenos Aires: CRIES.
- Serna, J. (2006). Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida adolescente. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 9-10, 71-83.
- Sorj, B. y Fausto, S. (Comps.). (2010). *América Latina: Transformaciones geopolíticas y democracia*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Van Langenhove, L. (2011). *Building Regions. The International Political Economy of New Regionalisms Series*. Nueva York: Ashgate.

Veinte años de dictadura. La enseñanza de la última dictadura militar (1976-1983) en las escuelas secundarias de Argentina

Gonzalo de Amézola

Dictadura y políticas de la memoria

La mayoría de los historiadores entiende que la historia reciente se ocupa de un pasado traumático aún no elaborado cuyos problemas reaparecen obstinadamente en el presente. En el caso de Argentina, ese trauma no resuelto es consecuencia de la dictadura que se instaló en 1976 y gobernó hasta fines de 1983. Entre las heridas que dejó este régimen, la más irreparable de todas fue la “desaparición” de personas. Con el pretexto de terminar con las formaciones guerrilleras –la peronista Montoneros y la trotskista ERP– el gobierno militar planificó una represión ilegal que seguía una secuencia de secuestro, tortura y asesinato de quienes sindicaba como “subversivos”. Esta amplia e imprecisa categoría incluía a los guerrilleros pero también a los militantes de izquierda y a todo aquel que el régimen considerara su enemigo.

Cuando los dictadores abandonaron el poder, los gobiernos de la restablecida democracia debieron afrontar las demandas sociales de verdad y justicia sobre los treinta mil desaparecidos que eran el trágico resultado de aquella represión. Para los militares simplemente se había tratado de una guerra no convencional en la que únicamente reconocían los “errores y excesos” que son inevitables en todo conflicto armado, pero el presidente de la transición, Raúl Alfonsín, dispuso la formación de una comisión de notables –la Comisión Nacional sobre Desaparición de Personas (CONADEP)– para investigar

esos crímenes. El informe final de la comisión, titulado *Nunca Más*,¹ resultó un potente relato explicativo que demostró que la dictadura había puesto en marcha un plan sistemático de represión ilegal y aportó pruebas para el juicio a las Juntas Militares, cuyos integrantes fueron condenados en 1985.

El informe alcanzó un alto grado de consenso pero años después se lo acusó de promover lo que se dio en llamar la “teoría de los dos demonios”, una visión del pasado que excluía la complicidad –activa o pasiva– de cualquier sector de la sociedad con el gobierno de fuerza y la consideraba en su conjunto como una simple espectadora de una guerra que se había desarrollado exclusivamente entre los militares de un lado y los guerrilleros del otro. Además, en el informe los desaparecidos eran caracterizados como víctimas inocentes y se los describía por su edad, género y ocupación pero no por su activismo político.

Mientras tanto, las Fuerzas Armadas –que, aunque se habían apartado del mando político, conservaban un poder apreciable– mostraban descontento y reivindicaban su accionar represivo. Esta amenaza impulsó al gobierno a poner un límite temporal para aceptar la presentación de acusaciones contra los militares en 1986 (*Ley de Punto Final*) y luego –cuando se produjeron graves episodios de rebelión de tropas en 1987 lideradas por oficiales de mando medio– a restringir las responsabilidades a los oficiales superiores que habían impartido las órdenes criminales (*Ley de Obediencia Debida*).

En 1989 una crisis económica con hiperinflación instaló en la sociedad el temor al caos y obligó a Alfonsín a entregar el poder anticipadamente al candidato electo para sucederlo. El nuevo presidente, Carlos Menem, emprendió una política económica que abrazaba con devoción los principios del neoliberalismo, a la vez que inauguró “la teoría de la reconciliación nacional”, con la que se propuso olvidar las tragedias del pasado dictatorial como única forma de avanzar hacia el futuro, e indultó en 1989 y 1990 a los jefes militares y guerrilleros condenados por la justicia durante la administración anterior. Por ese entonces parecía que la incertidumbre económica ahogaría para siempre los reclamos por los atropellos a los derechos humanos.

A mediados de los noventa, al cumplirse veinte años del golpe de Estado, comenzó un nuevo ciclo promovido como protesta ante la política

¹ CONADEP. (1984). *Nunca más*. Buenos Aires: EUDEBA.

de memoria oficial, especialmente por la acción de una nueva agrupación formada por los descendientes de los desaparecidos (H.I.J.O.S.)² que promovió acciones para sensibilizar a la opinión pública contra los represores impunes. A partir de entonces, se produjo un cambio de perspectiva significativo porque algunas de esas agrupaciones ya no describieron a los desaparecidos como víctimas sino que los reivindicaron como militantes con un proyecto político concreto, del que se proclamaban sus continuadoras.

La crisis de 2001-2002 postergó nuevamente el tema, pero este reapareció con fuerza cuando en 2003 Néstor Kirchner llegó a la presidencia y se propuso como adalid de la causa. El presidente transformó en política oficial la memoria que promovían H.I.J.O.S. y Madres de Plaza de Mayo y logró integrar una nueva Corte Suprema de Justicia que derogó las leyes de Punto Final y Obediencia Debida. En consecuencia, se reabrieron desde entonces los juicios a los represores de los años setenta y aún en 2016 se mantienen vigentes. Estas medidas, junto con otras de carácter simbólico, como transformar al más emblemático centro de detención ilegal –la Escuela de Mecánica de la Armada– en un museo de la memoria y declarar feriado el 24 de marzo, día del golpe de Estado de 1976 para conmemorar todos los años el Día de la Memoria por la Verdad y la Justicia, le ganó al gobierno el apoyo de organizaciones de derechos humanos que antes habían eludido identificarse con el poder político, como el sector encabezado por Hebe Bonafini de las Madres y las Abuelas de Plaza de Mayo, lideradas por Estela de Carlotto. La nueva política oficial no estaba libre de riesgos porque, como advierten algunos autores,

[e]sta reivindicación del pasado de la militancia revolucionaria implicó una operación altamente selectiva, si no mistificadora, de dicha tradición. La trayectoria de la Juventud Peronista y de otras organizaciones era ahora leída como un antecedente del gobierno de Kirchner, soslayando que el apego a la democracia liberal no constituyó, en su momento, parte del ideario de la juventud revolucionaria (Lvovich y Bisquert, 2008, p. 83).

² Hijos por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio (H.I.J.O.S.).

La dictadura en la escuela

Los diseños curriculares

Paralelamente a estos sucesos, la enseñanza escolar de la historia en Argentina fue objeto de innovaciones constantes. Estos intentos de renovación son parte de las reformas educativas que promovieron, primero, la Ley Federal de Educación de 1993 y, luego, la Ley de Educación Nacional de 2006. Aunque la impronta ideológica de las dos normas es distinta y la segunda de ellas intentó corregir a la primera, ambas tuvieron puntos en común en lo que pretendieron lograr y en el diagnóstico de las deficiencias de la enseñanza. En nuestra asignatura, tanto en uno como en el otro caso, se partió de la creencia de que buena parte de los alumnos desconocía factores considerados importantes para el estudio del pasado y que sus competencias cívicas y sociales resultaban escasas. Esta idea se vio acompañada por otra que, aunque no era por entonces el principal motivo de las innovaciones, se fue afianzando poco a poco hasta lograr una fuerza irresistible. Desde siempre un objetivo central de la historia escolar fue formar buenos ciudadanos, un propósito que se cumplía hasta entonces con la imitación del ejemplo de los patriotas que habían forjado la nación. Pero a fines del siglo XX se consideró apropiado reemplazar ese criterio tradicional –por una parte considerado por todos vetusto e ineficaz y, por otra, manipulado hasta el hartazgo por un autoritarismo militarista que se procuraba desalojar de la sociedad– apelando al contraejemplo de la dictadura militar, mediante lo cual se intentaría formar a los jóvenes como ciudadanos democráticos y respetuosos de los derechos humanos.

El proyecto de incluir ese período en las aulas presentaba varios inconvenientes. El primero de ellos era que el “código disciplinar”³ había buscado educar en ciudadanía durante los cien años anteriores mediante la emulación del ejemplo de las acciones gloriosas que habían realizado los prohombres en un pasado heroico. Ahora, lo que se proponía era formar ciudadanos democráticos a partir del conocimiento del miserable y cruel proceder de los dictadores, en un pasado vergonzoso que no debía repetirse. Una brusca inversión

³ Cuesta Fernández (1997, 19) define al “código disciplinar” como “el conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas (de carácter expreso y tácito) que a menudo se traducen en discursos legitimadores y lenguajes públicos sobre el valor educativo de la Historia, y que orientan la práctica profesional de los docentes”.

de propósitos que previsiblemente produciría tensiones en la escuela. Por otra parte, el estudio del pasado reciente se introdujo con naturalidad, sin preocuparse de si los docentes estaban preparados por su formación inicial para enseñarlo. Además, los profesores que quisieran actualizarse se encontrarían con obras dispares provenientes de las ciencias políticas, la sociología o del periodismo, muchas de ellas lejanas de su formación histórica. Esa dificultad cambió a fines de los años noventa ya que desde entonces la historia reciente tomó un auge inusitado y se transformó en el campo de mayor actividad de la historiografía argentina, aunque con la peculiaridad de producir una gran variedad de trabajos que estudiaban aspectos particulares de ese pasado conflictivo, con casi ninguno que presentara un panorama general acorde a las necesidades de los profesores secundarios. Por otra parte, la historia reciente era un campo que en la época muchos historiadores todavía rechazaban, lo que significó la aparición de otro problema que la escuela deplora: que estén en discusión los saberes que se transmiten en ella. Todo esto tuvo una consecuencia significativa: los conocimientos que circularon en las aulas tuvieron poco que ver con el trabajo de los historiadores y mucho con las políticas de la memoria de los sucesivos gobiernos y con las interpretaciones que divulgaban los medios de comunicación masiva.

En lo que se refiere a los planes de estudio de la escuela secundaria, a lo largo de estos últimos veinte años la dictadura de 1976 ha tenido una presencia creciente. En los Contenidos Básicos Comunes aprobados en 1995 (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación) –que establecían los temas que debían estudiarse en las escuelas de todas las provincias argentinas–, la última dictadura aparecía considerada como una más en el ciclo de gobiernos militares que interrumpieron el orden constitucional en el país desde 1930. Pero de a poco el régimen iniciado en 1976 fue resaltando sus crueles diferencias con los autoritarismos anteriores.

En 1999, en 9^{no} año de EGB de la Provincia de Buenos Aires debía estudiarse lo siguiente: “Golpes militares. Los grupos guerrilleros. La última dictadura militar. El autodenominado Proceso de Reorganización Nacional. La violación de los derechos humanos”. Algo muy parecido pero con mayor profundidad se trataba en el programa de Educación Polimodal. En 2004, Polimodal –los tres últimos años de educación media no obligatoria– cambia su diseño y la visión sobre la dictadura se hace más amplia y crítica:

La dictadura militar en la Argentina, 1976-1983. El terrorismo de Estado: política de detenciones-desapariciones como metodología central de control social y político estatal. La ‘justificación’ de la represión ilegal. Los campos de concentración y exterminio. La vida cotidiana en los primeros años de la dictadura: miedo, inseguridad, censura, corrupción y exilio. El deporte y la política: el Mundial de fútbol de 1978. La respuesta de la comunidad jurídica internacional a los regímenes terroristas de estado. La lucha de la sociedad argentina por la aparición con vida de los desaparecidos. La disputa con Chile por el Beagle. La guerra de Malvinas: de la causa nacional a la guerra absurda. El derrumbe del poder militar (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2003, p. 183).

La Ley de Educación Nacional (LEN) de 2006 se propuso reparar los males de la educación, cuya causa se atribuía por entonces casi con exclusividad a la Ley Federal de 1993. A pesar de ello muchas cuestiones de la Ley Federal se mantuvieron o resultaron aun fortalecidas, entre ellas el predominio de la historia contemporánea y el papel central de la historia reciente en la formación ciudadana.

En la LEN se dispuso la obligatoriedad de tratar algunos temas en las escuelas de todo el territorio. Entre ellos, se establece que todas las jurisdicciones deben ocuparse del

ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instalando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar (...) reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos (Ley N° 26.206, 2006, art. 92).

La relación entre el pasado reciente, dictadura, democracia y derechos humanos queda ineludiblemente vinculada, entonces, con la formación ciudadana en la escuela. Pero hay un detalle más: en la nueva norma se habla siempre de memoria colectiva pero no de historia. En esos años, la idea de que la memoria es una versión del pasado más viva, menos burocrática que la que brinda la historia se había impuesto también en Argentina.

La ley de 2006 produjo una reestructuración de los niveles educativos e hizo obligatoria la escuela secundaria. El estudio de la dictadura en este nivel se reservó para 5^{to} año: “La última dictadura cívico-militar en la Argentina: represión, disciplinamiento social y política económica. La Dictadura y la sociedad: la búsqueda de la subordinación sin consenso. El movimiento de Derechos Humanos y la resistencia civil. La Dictadura y la economía: auge de la especulación financiera, crisis y endeudamiento externo.” Una novedad en esta enunciación es que la dictadura aparece denominada por primera vez en estos documentos como “cívico-militar”, incorporando –aunque nunca precisando a qué se refiere con esa calificación– una necesaria complicidad de civiles en el sostenimiento de ese gobierno militar que perduró por más de siete años. Aquí termina el tema para el conjunto de los estudiantes secundarios pero para dos especialidades –artes y ciencias sociales– hay un año más de historia, dedicado a la investigación de la historia argentina reciente (las décadas del setenta, ochenta y noventa del siglo pasado) en el curso de 6^{to} año.

Un fenómeno fácilmente perceptible es que con el paso del tiempo el espacio dedicado a la historia reciente fue creciendo. En el diseño de 1999 (Dirección de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires), la dictadura estaba al final de un programa que incluía toda la historia argentina, por lo cual a las unidades finales se las enseñaba superficialmente o no había tiempo para tratarlas. En el diseño de 2004, el programa comenzaba en 1930 pero incluía también historia latinoamericana y mundial, por lo que el tiempo se siguió considerando escaso. Finalmente, con el currículum de 2011, 5^{to} año se ocupa del período que se inicia en 1955 y aquellos que tienen historia en 6^{to} año empiezan directamente en 1970. En definitiva, la última dictadura militar es una protagonista central en la historia de la escuela media.

Los nuevos manuales escolares⁴

Con la reforma iniciada en 1993, todos los textos escolares quedaron obsoletos y debieron producirse otros que incluyeran los nuevos contenidos.

⁴ Para estas conclusiones se analizaron los manuales para 9^{no} de EGB y 2^{do} de Polimodal publicados por las editoriales Aique, Kapelusz, Santillana, Puerto de Palos y Tinta Fresca entre 1999 y 2008.

Desde entonces, en las reformas sucesivas del currículum la dictadura fue adquiriendo una centralidad creciente, pero esto no se percibe como una adecuación rápida de los libros a la creciente exigencia de profundizar y extender el tratamiento del tema. Siendo que los manuales debieran subordinarse a los planes de estudio, es un fenómeno curioso que intentaremos explicar.

La primera cuestión para tener en cuenta es el carácter moderado que tuvo la instalación del tema en los Contenidos Básicos Comunes aprobados en 1995 (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación), donde se define a la dictadura como un régimen autoritario que no se distingue de los que la antecedieron y cuya instalación parecería explicarse por la violencia política que la precedió. De la misma forma, la “cuestión militar” que asoló a los gobiernos democráticos hasta 1990 no aparece en los contenidos como un problema importante cuando se trata la transición democrática. En base a estos puntos, los manuales hicieron su reinterpretación y establecieron un esquema explicativo persistente que solo admitió muy parcialmente las variaciones de la memoria colectiva y que puede esquematizarse de esta forma:

1. Represión: todos los manuales hacen referencia a secuestros, centros clandestinos de detención, tortura y “desaparición”. También describen su política de censura, silenciamiento y ocultamiento. En todos los casos los “desaparecidos” son caracterizados por edad, género y ocupación y no por su militancia política.

2. Política económica: el conjunto destaca el predominio de las actividades financieras sobre las productivas, además de la corrupción, la desindustrialización y sus efectos sociales.

3. Malvinas: todos interpretan la guerra solo como un intento irresponsable de la dictadura en busca de una salida para sus problemas internos. En ningún caso se profundiza sobre la adhesión popular que los militares lograron en un primer momento ni en las reivindicaciones del conflicto que el gobierno realizó desde 2007.

4. Organismos de Derechos Humanos: ningún libro se refiere a las diferencias entre los organismos y al interior de algunos de ellos, como es el caso de las Madres de Plaza de Mayo. Brindan datos sobre estos organismos pero solo excepcionalmente se refieren a la importancia de su accionar político.

En el relato de todos estos textos, el informe de la CONADEP tiene un papel privilegiado, y en la mayoría en forma explícita. Como sostiene Emilio

Crenzel: “el *Nunca Más* consagró un nuevo régimen de memoria sobre el pasado de violencia política y desapariciones al tornarse la constelación de sentido hegemónica para pensarlo y evocarlo” (Crenzel, 2008, p. 146).

Una cuestión que se repite en la totalidad de los libros es que se describe al terrorismo de Estado pero no se habla de la violencia revolucionaria. No hay mención a las estrategias de las organizaciones armadas irregulares ni de los grupos de la izquierda insurreccional (foquismo, activismo social y político), ni tampoco a acciones y criterios de la acción guerrillera en la época como verticalismo, entrenamiento guerrillero, clandestinidad, justicia popular, etc. En este aspecto pueden arriesgarse dos posibles razones. La primera de ellas es que luego del gobierno de Alfonsín, en el que se ordenó simultáneamente el juicio de los responsables de la represión ilegal y el de los líderes guerrilleros, las decisiones del gobierno siguiente indultaron a ambos sectores, a la vez que los organismos de derechos humanos reclamaron cada vez con más repercusión la condena de todos los represores que quedaban así impunes de sus atropellos –contrariamente a lo que había ocurrido con la guerrilla– e introduciendo también una novedad significativa al reivindicar a los desaparecidos como militantes políticos y no como simples víctimas. En 2003 esta perspectiva es transformada por el gobierno de Kirchner en la visión oficial pero incorporando una modificación discursiva al desvincular a los militantes de las acciones violentas y caracterizarlos solo como jóvenes idealistas que pretendían terminar con la injusticia social. Todo esto hace que el problema de la violencia revolucionaria se transforme en un tema molesto que no está resuelto por la sociedad, lo que hace casi imposible su tratamiento escolar. Pero, a la vez, es un tema necesario para comprender y debatir los años setenta en Argentina.

La discusión y contraposición de interpretaciones son algunos de los procedimientos que se requerían como contenidos procedimentales en la reforma educativa. Esta es una cuestión difícil de incorporar a la escuela y también a los manuales, desde siempre acostumbrados a brindar una única visión. En este caso, el tema dificulta aún más la controversia. Las polémicas son encarnizadas en el ámbito académico pero es improbable que algo similar pueda ocurrir en la escuela. En ella, la referencia fundamental son las políticas oficiales de la memoria cuyo objetivo es construir visiones del pasado que legitimen las acciones del presente. Algo muy similar, en definitiva, de lo que se pretendía con la mitificación de los héroes durante los cien años anteriores a

la reforma. Esta tensión entre los usos del pasado y la necesidad de promover en la escuela el pensamiento crítico se resuelve normalmente –antes y ahora– en favor de la primera opción.

¿Qué piensan los alumnos?

Los resultados de nuestra encuesta muestran, en general, una tendencia similar en las respuestas de los alumnos en 42 de las 43 preguntas que en ella se incluyen, diferenciándose cada caso solo por una cuestión de grado en la adhesión o el rechazo en cada uno de los ítems propuestos. Esta similitud desaparece en la última de las preguntas que se refiere a la valoración de las dictaduras militares de cada uno de esos países.

Gráfico 1. Los gobiernos militares según totales por país: Los gobiernos militares en nuestro país pueden ser relacionados con⁵



Los puntos más contrastantes de estas diferencias se encuentran entre Brasil, donde el juicio de los estudiantes es más bien benévolo, y Argentina. En este último caso es donde el rechazo al gobierno militar es más terminante. La explicación de estos contrastes puede explicarse en parte porque ambos regímenes de fuerza tuvieron un desarrollo distinto: mientras que en Brasil los militares gobernaron sin interrupciones entre 1964 y 1985, en Argentina

⁵ a.-Mantenimiento del orden y combate al terrorismo; b.- Gran desarrollo económico; c.- Tortura y asesinato de opositores; d.- No tomar en cuenta la opinión del pueblo para gobernar; e.- Crisis económicas y un aumento de la deuda pública; f.- Un período de mayor seguridad pública

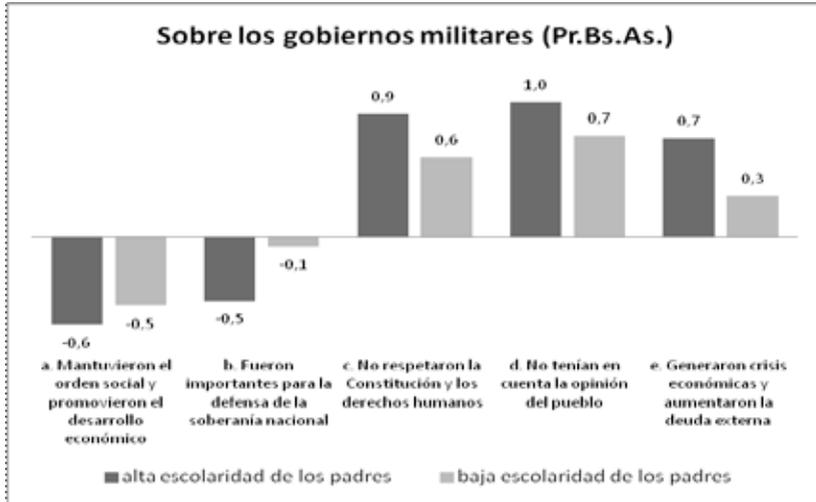
lo hicieron entre 1966 y 1973 y –luego de un difícil interregno constitucional– entre 1976 y 1983, siendo esta última etapa la más sangrienta. Mientras en la segunda mitad de los años setenta el régimen brasileño –luego de un período de dura represión– comenzó un proceso de larga, controlada y restringida apertura política, en Argentina se iniciaba al mismo tiempo una autocracia que desató un grado de coacción inédito por medio de un brutal y masivo terrorismo de Estado. En Brasil, la prolongación del gobierno de fuerza en el tiempo permitió que los aspectos más sanguinarios de la represión concluyeran diez años antes de la retirada de los militares del gobierno. Ese repliegue brasileño resultó distinto al de los dictadores argentinos: no fue el resultado del desbande por una derrota en una guerra (como la de Malvinas) y, sobre todo, fue una retirada progresiva. El paso a la democracia en Brasil fue largamente consensuado, sin sobresaltos y negociado “desde arriba”. También, en consecuencia, el tema del atropello a los derechos humanos adquirió en cada caso una diferente dimensión al regresar la democracia. Esta diferencia se expresó en la importancia que la educación le fue asignando al tema. Mientras que en Brasil, donde estas cuestiones comenzaron a incluirse aún durante la dictadura, el problema perdió relevancia con el paso del tiempo, en Argentina ocurrió lo contrario y la educación amplió permanentemente su presencia en las aulas.

Pero también podríamos preguntarnos en qué sectores sociales de Argentina ese rechazo es más fuerte. Desagregando los resultados generales y relacionándolos con los tipos de escuela y la educación de los padres de los alumnos es posible encontrar algunas pistas.

Gráfico 2. La última dictadura en Provincia de Buenos Aires: Valoración según escuelas públicas y privadas



Gráfico 3. La última dictadura en Provincia de Buenos Aires : Valoración según el nivel educativo de los padres de los alumnos⁶



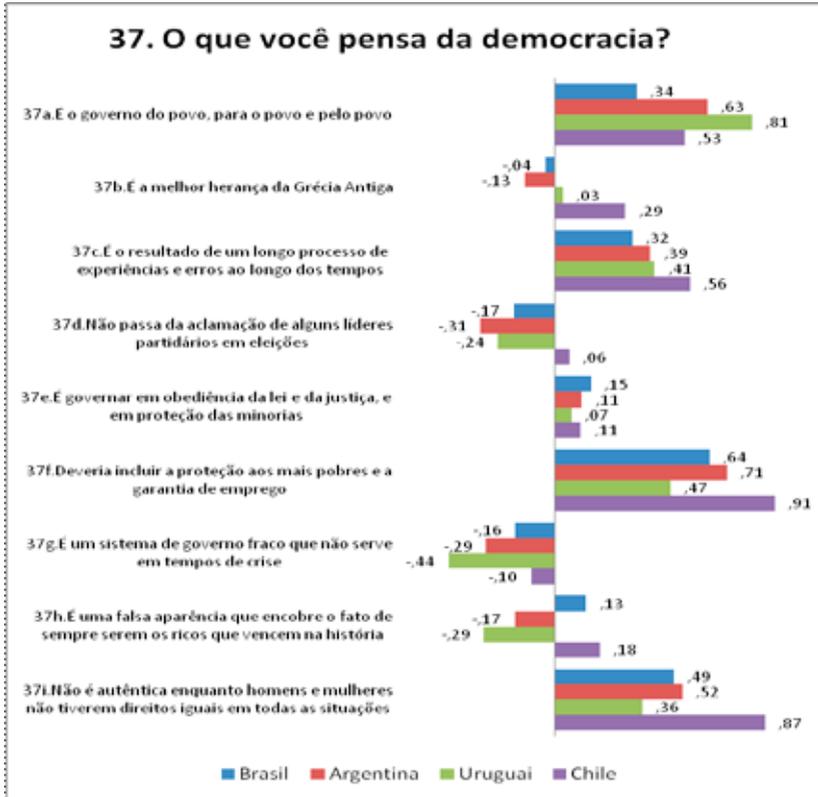
Podríamos afirmar –dentro de las limitaciones de esta información– que el rechazo a la dictadura es transversal a los distintos sectores sociales pero también que esa abominación es más fuerte en los alumnos de escuelas privadas, hijos de padres con mayor educación. En consecuencia, tal vez se pueda arriesgar que se trata de una bandera más representativa de las preocupaciones de las clases medias y altas que de los sectores populares.

¿Qué ocurre a su vez con la valoración de la democracia y los derechos humanos por los alumnos? En general, podemos afirmar que los jóvenes argentinos, como ocurre con los de los demás países considerados, valoran en forma positiva aunque moderada al sistema democrático, tanto en lo que hace a las libertades civiles como a las políticas y sociales. En esta estima están por debajo de los jóvenes chilenos pero por encima de los brasileños y, sobre todo, de los uruguayos. También podemos preguntarnos en este caso si ese apoyo es común a todos los sectores de la sociedad.

⁶ Alta escolaridad: al menos uno de los padres tiene educación secundaria completa.

Baja escolaridad: ambos padres tienen educación secundaria incompleta o menor.

Gráfico 4. Valoración de la democracia según totales por país: ¿Qué pensás de la democracia?⁷



⁷ a.- Es el gobierno del pueblo, para el pueblo y por el pueblo; b.- Es la mejor herencia de la Antigua Grecia; c.- Es el resultado de un largo proceso de experiencias y errores a lo largo del tiempo; d.- No pasa de la declamación de los líderes partidarios en elecciones; e.- Es gobernar obedeciendo a la ley y la justicia, con protección de las minorías; f.- Debería incluir la protección de los más pobres y dar garantía de empleo; g.- Es un sistema de gobierno que no sirve en tiempos de crisis; h.- Es una falsa apariencia que encubre el hecho de que son siempre los ricos los que vencen en la historia; i.- No es auténtica mientras los hombres y las mujeres no tengan iguales derechos en todas las situaciones

Gráfico 5. Valoración de la democracia por alumnos de escuelas de la Provincia de Buenos Aires (según tipos de escuela)

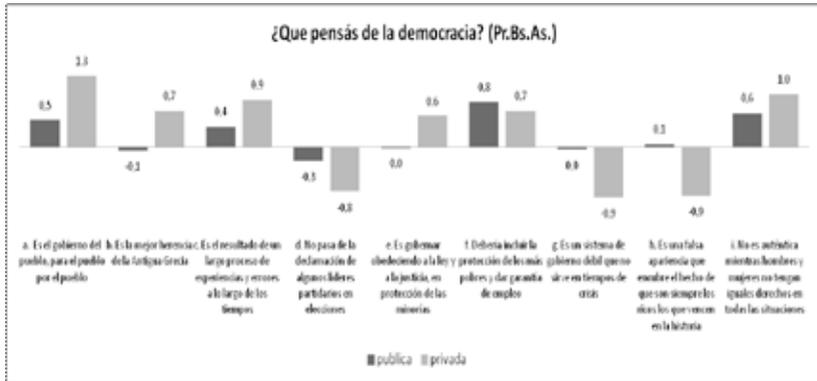


Gráfico 6: Valoración de la democracia por alumnos de escuelas de la Provincia de Buenos Aires (según escolaridad de los padres)



Realizando el mismo cruce de información que en el caso anterior, llegamos a una conclusión similar: todos apoyan medianamente a la democracia pero dentro de ese apoyo podemos encontrar algunos matices porque los sectores de clase media otorgan mayor importancia a los derechos civiles y políticos y los sectores populares a los derechos sociales. Esta fragmentación, si efectivamente se produjera, no sería conveniente ya que en el caso de los países latinoamericanos hemos accedido a los derechos políticos con una carencia fenomenal de los derechos civiles. Como sostiene Guillermo O’Donnell “una

lucha eficaz pasa por garantizar los derechos civiles de toda la población, entre otras cosas porque una tarea de justicia social no podría ser paternalista” (Quiroga y Iazzetta, 1997, p. 121). En otras palabras, si no estuvieran asegurados los derechos civiles, los derechos políticos y sociales estarían también en peligro.

En lo que se refiere a los “nuevos derechos” (igualdad de género, minorías sexuales, ecología u otros que no son “nuevos” pero que han adquirido aristas conflictivas en los últimos tiempos, como la tolerancia religiosa) podemos asegurar que los jóvenes expresan una adhesión muy extendida:

Gráfico 7: Los jóvenes: “nuevos derechos” y tolerancia (generales por país). Aceptación de homosexuales

b. Yo acepto tener amigos y amigas homosexuales

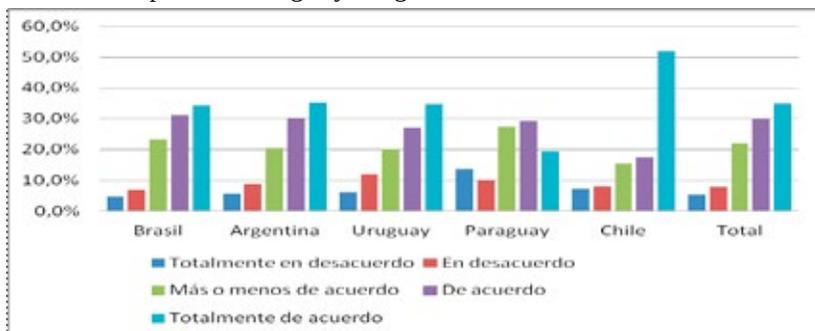


Gráfico 8: Los jóvenes: “nuevos derechos” y tolerancia (generales por país). Igualdad entre varones y mujeres

41.c. Votaría por la plena igualdad entre hombres y mujeres en el trabajo, la administración de la casa y en la política

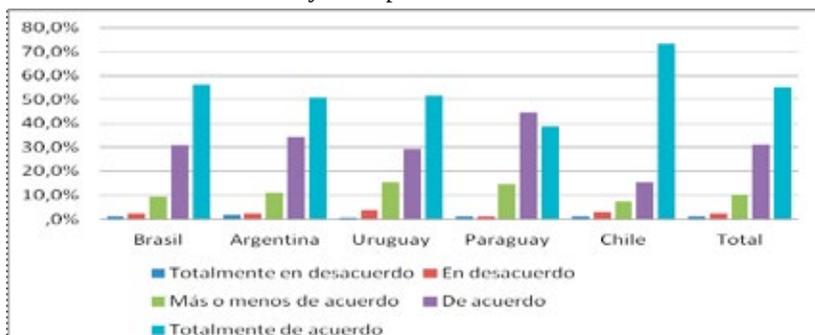
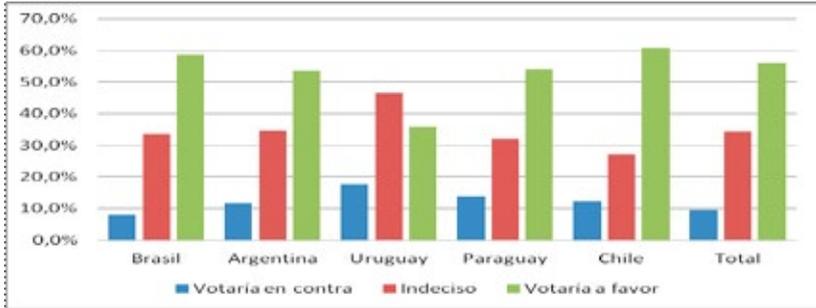


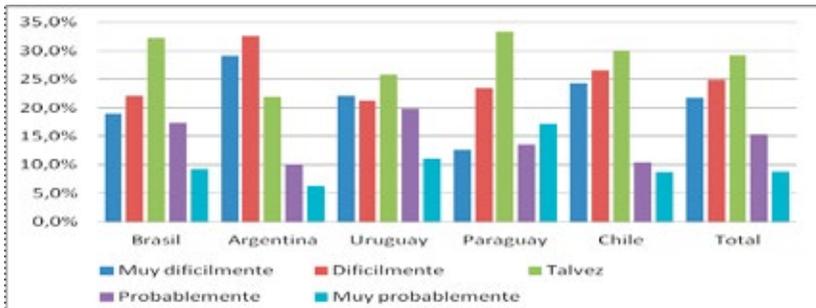
Gráfico 9: Los jóvenes: “nuevos derechos” y tolerancia (generales por país).
Preservación del medio ambiente

41.g. Votaría por la preservación del medio ambiente, aún cuando perjudique el desarrollo económico



Contrariamente a las percepciones de la opinión pública, los jóvenes argentinos adhieren a los derechos y libertades democráticas y los toman como algo que resulta natural y está fuera de discusión. Ellos no tienen recuerdos personales de la dictadura y, casi con seguridad, tampoco la gran mayoría de sus padres. Actualmente estas vivencias directas se restringen casi con exclusividad a sus abuelos porque la experiencia vital de sus padres se ha desarrollado en democracia. Esto plantea un problema imprevisto porque cuando se les pregunta a los jóvenes si están dispuestos a participar activamente en política en los próximos cuarenta años –o sea, en el transcurso de su vida adulta–, la mayoría de las respuestas son negativas.

Gráfico 10: Disposición a participar políticamente: ¿Piensan que participarán en la vida política en los próximos cuarenta años?



Logros y falencias de una nueva educación ciudadana

El tratamiento de la dictadura en las escuelas fue en principio un tema incómodo, de difícil asimilación en las tradiciones escolares y para cuyo tratamiento los docentes se sentían poco preparados. No lo habían sido en su formación inicial ni eran actualizados ya como profesores en actividad. Por este motivo intentaron diluir o eludir esa obligación. En consecuencia, recurrieron a soluciones convencionales, seguras, “políticamente correctas”, pero les resultó muy difícil promover un pensamiento crítico sobre el tema y se limitaron a instalar la narración de un pasado donde un grupo de hombres viles se dedicaban a hacer el mal sin causas ni consecuencias de sus acciones. De esta manera, los conocimientos que circularon en la escuela provinieron del sentido común y de las políticas de la memoria predominantes. Con el tiempo –y con el creciente énfasis en los “usos del pasado” promovidos por el gobierno– el tema se naturalizó dentro de la escuela y se incorporó a los ritmos escolares. Podríamos decir que un éxito de la educación argentina en este aspecto se refleja en la mera comparación con los resultados sobre estas mismas cuestiones en Brasil. Pero una carencia de esa instalación en la escuela no alcanza niveles reflexivos significativos ni favorece establecer relaciones con la actualidad. La defensa actual de los derechos humanos requiere algo más que recordar el proceder criminal de los militares del pasado para condenarlo. En estas evocaciones hubo poca historia y mucha memoria. En esta cuestión es necesario pensar en las complejas relaciones entre estos dos conceptos, que no son sinónimos. Paul Ricoeur (2004), por ejemplo, admite que la memoria es la matriz de la historia pero sostiene que entre ambos conocimientos hay al menos tres diferencias. La primera es que la memoria se fundamenta en el testimonio y en la credibilidad del testigo, mientras que la historia se basa en documentos que pueden y deben someterse a la crítica. La segunda, que el testimonio cuenta la inmediatez de la experiencia, mientras que la historia puede ir más allá del conocimiento directo de los propios protagonistas y establecer regularidades y causas que ellos mismos no pudieron percibir por estar inmersos en esos sucesos. La tercera es que, mientras la memoria aspira a la fidelidad, la pretensión de la historia es la veracidad. Esta relación entre los dos conceptos tiende a diluirse en la escuela que prefiere tomar a historia y memoria como términos de idéntico significado.

Uno de los principales peligros que Règeine Robin reconoce como impedimento para desarrollar una memoria crítica, es la voluntad desenfrenada de enseñar sin que se sepa exactamente lo que se desea transmitir, lo que la autora denomina el “pedagogismo de la memoria”; y afirma: “Es aquí donde las nociones de ‘deber de memoria’ y de ‘deber de transmisión’ si no son problematizadas son criticables” (Robin, 2012, p. 367). Robin se refiere así a las transformaciones que debe sufrir el recuerdo de ese pasado cuando quienes lo rememoran ya no son testigos directos de aquella experiencia traumática. Si la “voluntad pedagógica” intenta que aquel pasado sea considerado de la misma forma en que lo hicieron las generaciones afectadas por el trauma en forma directa, de ello resulta una perspectiva empobrecedora, reductora, a-histórica. La memoria que debiera promoverse en la escuela no debe ser repetitiva sino propiciar lo que Ricoeur –retomando los términos de Freud– denomina como la “elaboración del duelo” necesario para superar el trauma. Simplificando, no recordar la dictadura simplemente para condenarla, como si todos los atropellos a los derechos humanos quedaran en el pasado, ni pensar que los despotismos de ayer son iguales a los de hoy. Por el contrario, esos abusos adquieren actualmente nuevas formas –como el “gatillo fácil”, la trata de personas, el despojo y asesinato de integrantes de pueblos originarios– y esa memoria debería permitir a los alumnos estar alertas para defender también en el presente los derechos de los más débiles.

Como ocurre con tantas otras cosas, en este aspecto la escuela atrasa y se dedica a alabar a la democracia con el tinte épico que tenía cuando más de treinta años atrás, en la lucha contra la dictadura, se cifraban todas las virtudes que deparaba el porvenir en la defensa del orden democrático. Pero el paso del tiempo demostró que la realidad resultaba más opaca de lo que se pensaba entonces y que aquella exaltación produjo un exceso de expectativas que luego no se pudieron cumplir y una consecuente pérdida de entusiasmo en su defensa. La democracia perduró pero, a la vez, se transformó en algo distinto a lo que se deseaba en los años ochenta. En estos últimos veinte años los jóvenes han recibido, por un lado, argumentos retóricos glorificándola y, por otro, han visto el vaciamiento de sus contenidos en la realidad cotidiana. Este es un problema que excede a los jóvenes pero los incluye porque abarca a toda la sociedad. Como decía Guillermo O’Donnell:

Hay un avance del estilo autoritario muy marcado; hay una creciente erosión y desgaste de lo republicano. Esto se podría metaforizar como el peligro de la muerte lenta de las democracias: pasado el susto de la muerte rápida por un golpe [de Estado], el peligro ahora reside en la muerte lenta. Es decir, ya no habría ningún hecho espectacular, ni tanques, ni marchas militares ni un día específico que recordemos después con pesar, como el 24 de marzo de 1976, pero a la larga uno se encontraría con que la democracia ha terminado (Quiroga y Iazzetta, 1997, p. 122).

Referencias bibliográficas

- Crenzel, E. (2008). *La historia política del Nunca Más*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cuesta Fernández, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (1999). *Educación Polimodal. Contenidos y expectativas de logro*.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2003). *Programa de Definición del Diseño Curricular del Nivel Polimodal*.
- Ley N° 24.195. *Ley Federal de Educación*. República Argentina. (1993). Recuperado de http://www.me.gov.ar/consejo/cf_leyfederal.html
- Ley N° 26.206. *Ley de Educación Nacional*. República Argentina. (2006). Recuperado de http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf
- Lvovitch, D. y Bisquert, J. (2008). *La cambiante memoria de la dictadura. Discursos políticos, movimientos sociales y legitimidad democrática*. Los Polvorines: UNGS.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1995). *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*.
- Quiroga, H. y Iazzetta, O. (1997). Entrevista a Guillermo O'Donnell. *Estudios sociales*, 12.
- Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Robin, R. (2012). *La memoria saturada*. Buenos Aires: Waldhuter.

La historia escolar y los profesores. Una mirada desde el Mercosur

María Paula González

Introducción

El objetivo de este capítulo es compartir un análisis de los resultados de la encuesta realizada a profesores de nivel medio en el marco de la investigación “Los jóvenes y la historia en el Mercosur”.¹ La encuesta a 3.913 alumnos fue acompañada por 288 encuestas a docentes de Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay las cuales, aunque constituyen una muestra menor dentro de la pesquisa, aportan una serie de datos interesantes para analizar y valorar.²

Para ello, en primer lugar, presentaré el perfil general de los profesores encuestados en relación con su formación de grado y de posgrado, su an-

¹ Un trabajo anterior, que también recuperó la perspectiva de los profesores, fue publicado en el número 14 de la Revista *Clio y Asociados* (Gonzalez, 2010). Allí tomé la base de datos de la primera encuesta realizada entre profesores de Argentina, Brasil y Uruguay entre los años 2007 y 2008.

² Los profesores fueron encuestados en distintos tipos de escuelas (pública de excelencia, central, de periferia y rural así como privada laica empresarial, comunitaria/ alternativa y confesional) entre agosto de 2012 y mayo de 2013. Las encuestas fueron recolectadas en: Florianópolis, SC; Dourados, MS; Parintins, AM; Itararé, SP; Passo Fundo, RS; Ponta Grossa, PR; Porto Alegre, RS; Teixeira de Freitas, BA; Belo Horizonte, MG; Aracaju, SE; S.J. dos Campos, SP; Cáceres, MT; Cuiabá, MT; Rondonópolis, MT ; Três Lagoas, MS; Brasília, DF; Curiúva, PR; Ituiutaba, MG; Uberlândia, MG (Brasil); San Miguel, José C. Paz, Malvinas Argentinas, Bahía Blanca, Mar del Plata, Quilmes, La Plata de Provincia de Buenos Aires; Comodoro Rivadavia, Provincia de Chubut; Santa Fe, Provincia de Santa Fe y Santa Rosa, Provincia de La Pampa (Argentina); Santiago de Chile (Chile); Asunción (Paraguay) y Montevideo (Uruguay).

tigüedad en el oficio y sus perspectivas y preferencias políticas y religiosas. Luego, presentaré sus opiniones en torno a su oficio y al contexto en el que se desarrolla. Seguidamente, exhibiré las valoraciones de los profesores en relación con la importancia, interés y comprensión de la historia entre los jóvenes. Finalmente, analizaré las preguntas que apuntaron a relevar las prácticas de enseñanza de historia en las aulas. Como podrá verse, este análisis no agota todo lo relevado por la encuesta a profesores sino que se concentra en algunos puntos.³ Asimismo, la presentación del análisis no sigue el orden de las preguntas del cuestionario sino que alude a diversos campos temáticos afines.

En la presentación, articularé los datos obtenidos por la encuesta con las interpretaciones que podemos dar a los mismos a partir de un marco teórico que nos auxilia en su análisis y otras investigaciones que –desde matrices o instrumentos diferentes– también se han abocado a conocer a los profesores del nivel medio en el Cono Sur. Por lo dicho, el análisis no será presentado en términos de representatividad ni con un afán de generalización sino como indicios y tendencias que se vislumbran a partir de la investigación desarrollada y que pueden ser contrastados con otras indagaciones pasadas y futuras.

En términos generales, este trabajo invita a conocer la perspectiva que un conjunto de profesores de Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay posee de la historia y su enseñanza y, sobre todo, registrar la mirada que tienen de su tarea en las aulas y de sus estudiantes, elementos que resultan claves en el oficio de enseñar hoy. Además, pretende aportar una perspectiva comparada que nos permita conocer los perfiles y opiniones de colegas de otros países de América Latina, un aspecto que resulta estimulante para pensarnos como profesores en un contexto regional.

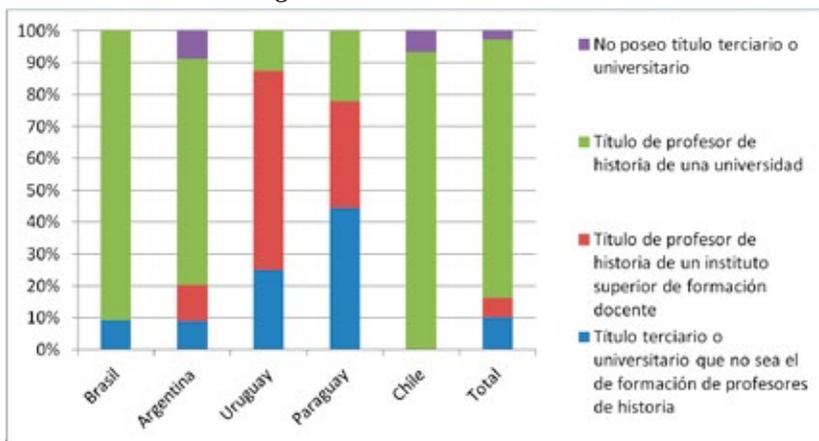
Formación, experiencias y perspectivas

La primera y tercera pregunta de la encuesta solicitó a los profesores que señalaran los datos de su formación de grado y posgrado. Al respecto, la mayoría de los docentes encuestados están formados en el área de historia. La diferencia es marcada en Paraguay y Uruguay, que aglutinan profesores no formados en el área específica mientras que otro rasgo diferencial es que Brasil solo posee formación de profesores de grado universitario (**gráfico 1**).

³ Véase el formulario de la encuesta completa reproducida al final de este trabajo.

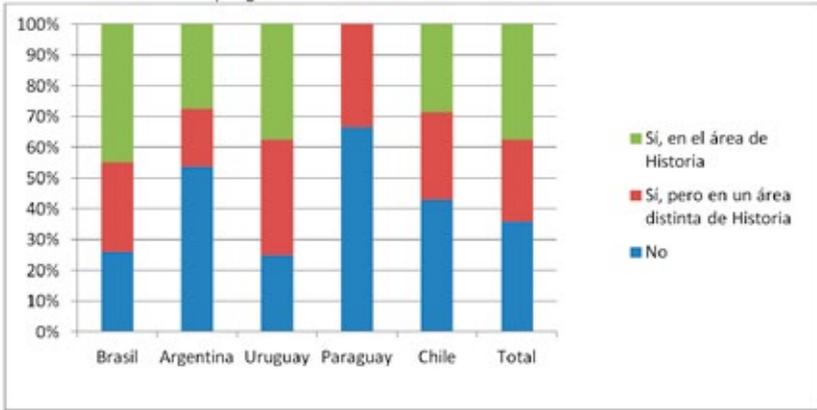
La incidencia del tipo de formación recibida en las prácticas desplegadas por los profesores ha sido largamente discutida (e incluso matizada) por varios estudios que señalan que la formación inicial es apenas una etapa en el camino de transformarse en docentes. Así, varios investigadores señalan que la formación docente es necesariamente una formación continua que se inicia incluso antes de los estudios de grado (con la propia experiencia como alumno) y que se desarrolla durante toda la carrera docente en las diversas fases de socialización profesional (Imbernón, 1994; Davini, 1995). Más aún, un estudio concentrado en los profesores de historia señaló que el tipo de formación inicial no constituye un impacto único sino en concurso con otros criterios, tales como la edad y la antigüedad docente (Finocchio y Lanza, 1993).

Gráfico 1. Formación de grado



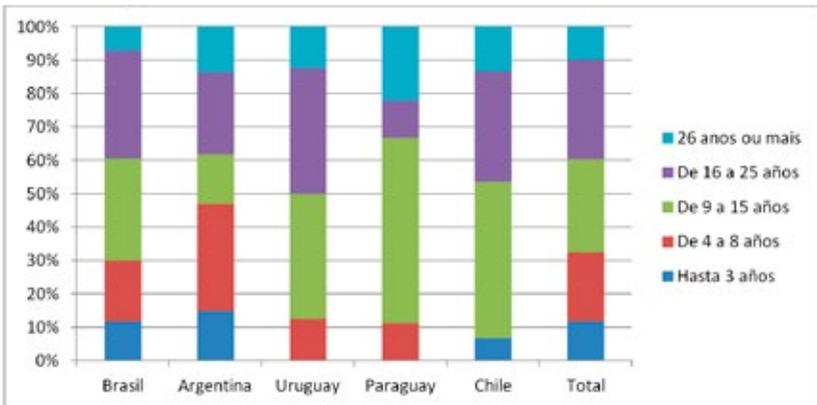
En relación con la formación de posgrado, y si bien la encuesta no solicitó diferenciar entre posgrados *latto sensu* (cursos de perfeccionamiento, actualización, capacitación docente) de los de *stricto sensu* (especializaciones, maestrías y doctorados), resulta interesante remarcar que, en términos totales, la mayoría de los profesores indica tener formación en ese nivel. Esto es especialmente fuerte en Brasil y Uruguay (más del 70%), intermedio en Argentina y Chile (casi el 50%), y notoriamente más débil en Paraguay (sólo el 33%) (**gráfico 2**).

Gráfico 2. Formación de posgrado



En relación con la experiencia de los profesores, la muestra recogió las opiniones de todo el arco de antigüedad en el oficio docente. Tomando los totales, la mayoría de los profesores se concentra en las escalas que van de 4 a 8, de 9 a 15 y de 16 a 25 años quedando subrepresentada la opinión de los más novatos (hasta 3 años de antigüedad) en los casos de Paraguay y Uruguay (gráfico 3).

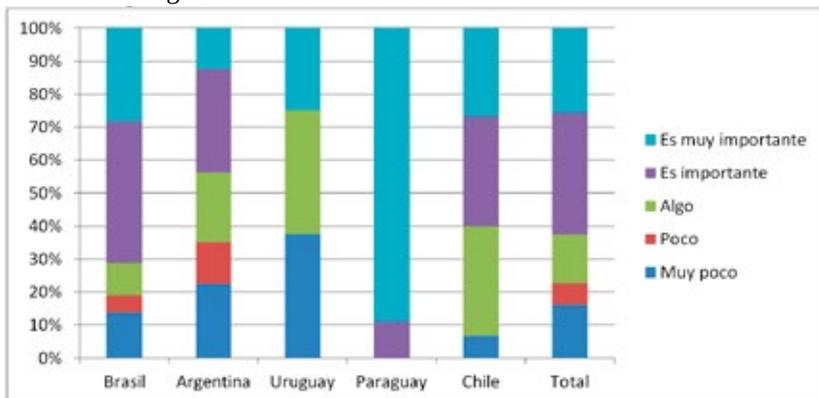
Gráfico 3. Antigüedad docente



En otro orden, la encuesta también consultó a los profesores por cuestiones relativas a sus *perspectivas políticas y religiosas*.

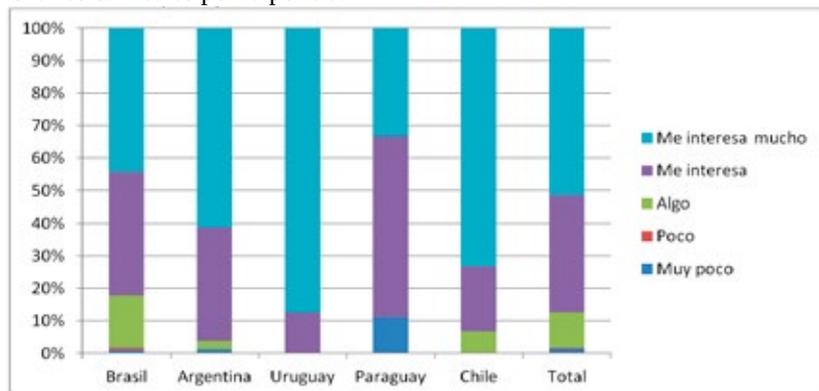
A este respecto, la encuesta muestra una polarización fuerte en relación con la importancia otorgada a la religión. Los docentes de Brasil, Paraguay y Chile concentran la mayoría de las opciones entre “importante” y “muy importante”, siendo en Chile del 68%, en Brasil del 70% y en Paraguay del 100%. Opuesto a esta tendencia se ubica el caso de Uruguay, que concentra mayores respuestas (más del 70%) sumando las opciones “algo” y “muy poco” (**gráfico 4**).

Gráfico 4. Religión



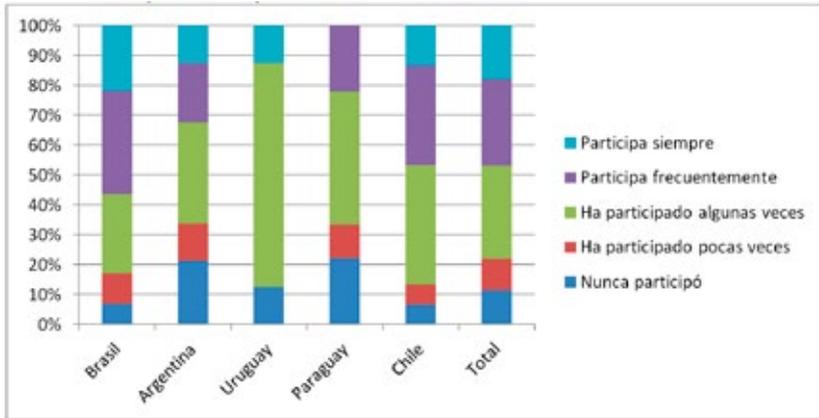
A diferencia de la anterior, la pregunta acerca del *interés por la política* arroja un saldo más homogéneo y ampliamente positivo entre todos los profesores encuestados. En efecto, casi el 90% señala que le interesa y le interesa mucho (**gráfico 5**).

Gráfico 5. Interés por la política



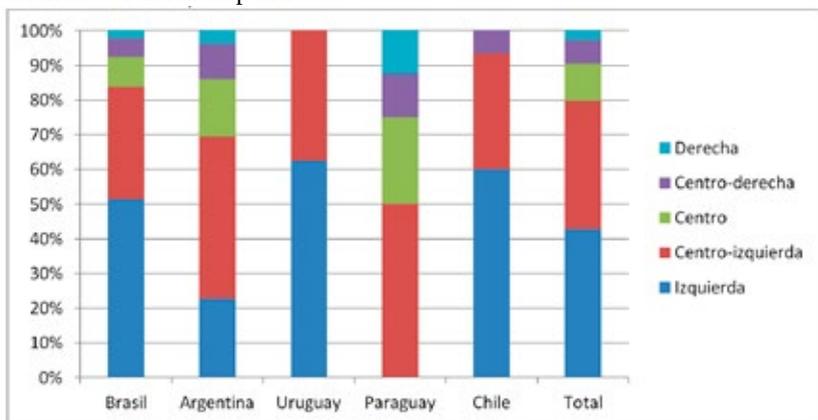
Consultados luego por la *participación política*, los profesores señalan respuestas más diversas (**gráfico 6**). Aún así es destacable que las declaraciones mayoritarias se concentran en las opciones positivas, es decir, “algunas veces”, “frecuentemente” y “siempre”. Como diferencial, se puede destacar que los profesores argentinos y paraguayos son quienes más señalan no haber participado nunca (21,3% y 22,2% respectivamente). Desde luego, aquí se abre la inquietud acerca de lo que es considerado como “participación política” por parte de los profesores (aspecto que esta herramienta no ahonda en particular, puesto que no incluye opciones) y si acaso esa pregunta haya sido interpretada en términos amplios o restrictivos (por caso, militancia política, partidaria, sindical, etc.).

Gráfico 6. Participación en la política



En esta misma dimensión, los profesores también fueron consultados por su *tendencia política* a través de sus opciones al momento de votar. Tomando los totales de la encuesta, puede señalarse que el 80% de los profesores señala que vota candidatos de izquierda y centro izquierda. En este conjunto, el dato diferencial más destacable es el caso de Paraguay donde el 25% señala opciones de centro derecha y derecha (dato mucho menor o directamente inexistente en el resto de los países) y donde las opciones de izquierda no son señaladas.

Gráfico 7. Tendencia política



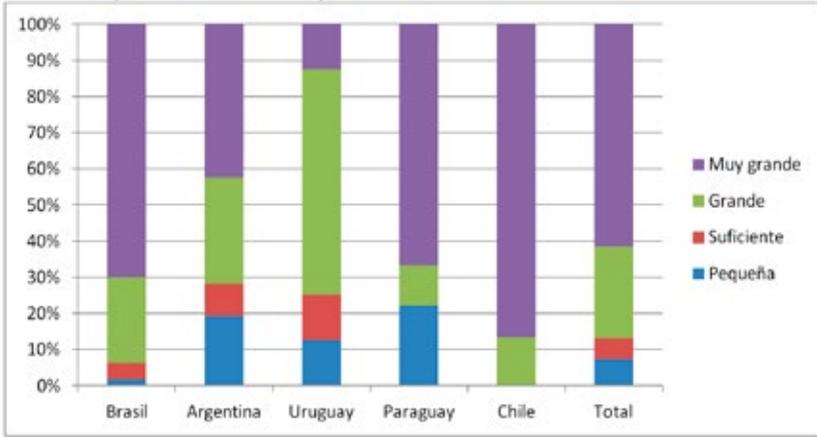
Sobre el oficio y el contexto

Otro conjunto de preguntas de la encuesta estuvo dirigido a relevar sus consideraciones en torno a la importancia que tiene la historia en la formación de sus alumnos, los problemas en el oficio docente y las problemáticas del entorno donde se localiza la escuela donde trabajan.⁴

Sobre *la importancia de la historia para la formación de los estudiantes*, más del 85% de los docentes considera que la misma es “grande” o “muy grande”. Tomando los datos parciales por países, la tendencia se repite (aunque en Argentina, Paraguay y Uruguay aparecen las opiniones pesimistas que consideran que la importancia es “pequeña”). Esta pregunta resulta interesante puesto que, como señala Tedesco (2005), la confianza en la capacidad de aprendizaje de todos los alumnos, el compromiso con la tarea y la pasión por el conocimiento son rasgos cruciales del desempeño técnico de los docentes y de la escuela en el marco de un proyecto político dirigido a construir sociedades cada vez más justas. En otras palabras, la valoración de la importancia de la historia para sus alumnos representa una valoración de la propia tarea.

⁴ Sabido es que muchos profesores latinoamericanos suelen trabajar en más de un centro educativo. Por ello, en el momento de administrar la encuesta se les solicitó que contestaran considerando la escuela donde estaban respondiendo.

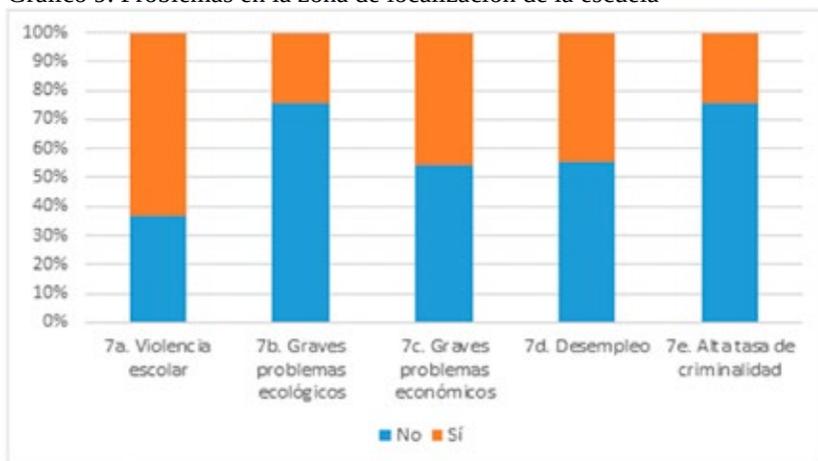
Gráfico 8. Importancia de la Historia para los alumnos



Consultados por los problemas del entorno donde se localiza la escuela donde trabajan, los profesores coincidieron en señalar que la mayor dificultad refiere a la violencia escolar (63,10%). Seguidamente, los problemas económicos (45%) y la falta de empleo (44,8%) son los problemas más acuciantes que, tomados como un solo conjunto, sumarían la mayoría de respuestas positivas (**gráfico 9**). En oposición, la criminalidad y los problemas ecológicos no parecen ser problemas tan importantes a la vista de los profesores.

Estos resultados son consistentes con las tensiones advertidas por otros estudios sobre la profesión docente en Brasil, Argentina, Uruguay y Perú (Tenti Fanfani, 2005). En efecto, la pobreza y las desigualdades sociales no son solo fenómenos del “afuera” de la escuela sino factores que repercuten en el seno de las instituciones y que son percibidas por los profesores que desarrollan su tarea allí. En este marco –y como apunta Patricia Redondo (2003) para el caso argentino–, las escuelas, sus maestros y profesores quedan habitados por el desasosiego, el propio desamparo, la indiferencia, la parálisis y, en ocasiones también, la obstinación. Ciertamente un estudio cualitativo podría dar cuenta de las implicancias subjetivas en los docentes y en su oficio, pero los datos cuantitativos son por demás contundentes para dar un panorama.

Gráfico 9. Problemas en la zona de localización de la escuela

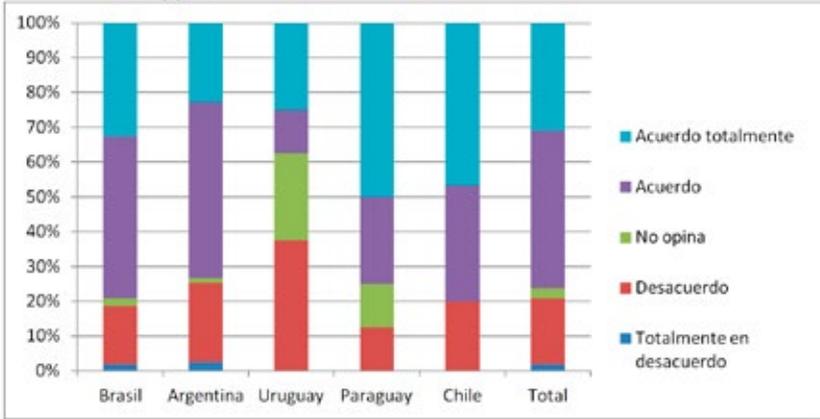


Desde luego, los problemas señalados por los profesores no pueden ser resueltos por la escuela en soledad y de manera directa –si bien en los últimos años la misma interviene cumpliendo objetivos no solo pedagógicos sino también asistenciales, como apunta Tiramonti (2003)–. Lo que sí sería deseable es que las situaciones de violencia, pobreza y exclusión no quedaran cristalizadas como datos de la realidad sino como procesos en los cuales la sociedad y el Estado tienen capacidad de intervenir. Estas cuestiones sí son abordables por la escuela. En otras palabras, la escuela no puede dar solución a la desigualdad pero sí puede interrogarla. Más aún, y a pesar de contar con muchas políticas de inclusión en varios países latinoamericanos (por caso, *Bolsa familia* en Brasil y la Asignación Universal por Hijo en Argentina), es sabido que no bastan los recursos económicos (aunque, desde luego, sean imprescindibles) sino que los procesos de inclusión escolar requieren de un trabajo profundo en términos culturales que habilite una nueva mirada sobre la desigualdad social y su incidencia en la desigualdad escolar (Gluz y Rodríguez Moyano, 2014).

En relación con los *problemas propios del oficio de enseñar historia*, las opiniones de los profesores muestran algunos datos interesantes para analizar. En términos generales, y tomando los totales de las opiniones, puede decirse que los docentes encuentran como problemas principales los bajos salarios, las pocas horas de historia y el tiempo insuficiente para preparar las clases. No obstante, resulta interesante registrar las diferencias de opiniones entre los docentes de los

diferentes países ante las diferentes opciones de respuestas (**gráficos 10 a 18**).

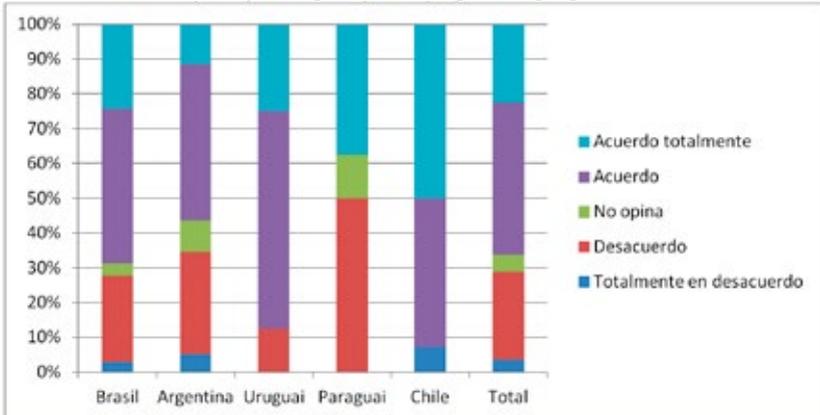
Gráfico 10. 16c. Hay pocas horas de Historia en el currículo escolar



Tomando los totales, los docentes de todos los países acuerdan en considerar que las pocas horas de historia en el currículo escolar es un problema. De hecho, más del 75% así lo considera, siendo los docentes de Paraguay y Chile quienes más acusan esta molestia (**gráfico 10**).

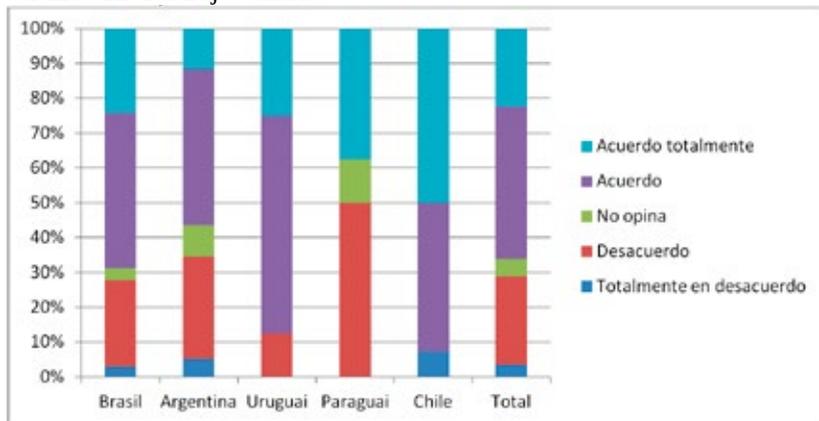
El otro problema señalado de manera recurrente y general es el tiempo para preparar las clases. De hecho, el 65% así lo considera, siendo los más pesimistas en este aspecto los profesores de Brasil, Uruguay y Chile (**gráfico 11**).

Gráfico 11. 16h. No hay tiempo suficiente para la preparación de las clases



muneración por el trabajo docente. También para el 65% los bajos salarios es uno de los problemas más importantes de la tarea docente destacándose la opinión de Chile y Uruguay, mostrando diferencias con las percepciones de los colegas de Argentina, Brasil y Paraguay (**gráfico 12**).

Gráfico 12. 16i. Bajos salarios



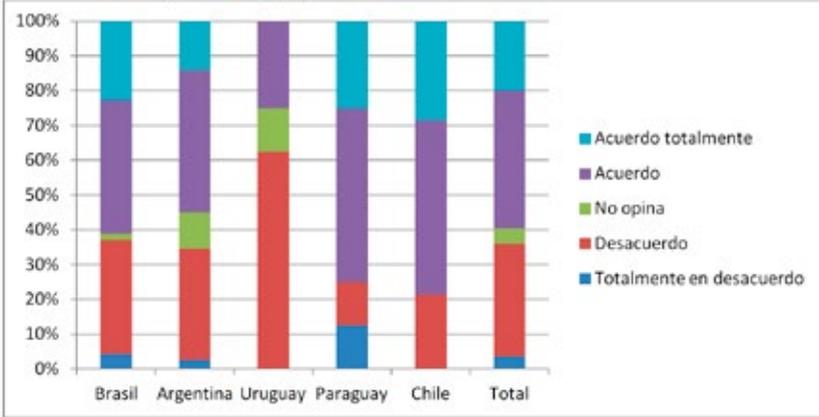
Todas estas cuestiones (salarios bajos, pocas horas de historia en el currículo y escaso tiempo para preparar clases) son reclamos recurrentes en los colectivos docentes de los países del Mercosur. Aún más, y respecto a las aspiraciones salariales, otros estudios señalaron que la remuneración que propondrían los docentes por lo menos duplica la recibida (Tenti Fanfani, 2005). En tal sentido, Aldo Marchesi (2008) señala que el reducido compromiso presupuestario de las administraciones educativas ha contribuido al malestar docente al tiempo que resulta innegable que el desarrollo profesional de los profesores y la calidad de la enseñanza depende, precisamente, de que los profesores se sientan comprendidos, valorados y apoyados, siendo la dimensión salarial, aunque no la única, una de las más importantes.

En una valoración análoga a la de los ítems anteriores se encuentran los problemas asociados a la falta de apoyo y de materiales de enseñanza y los inconvenientes vinculados a la falta de interés de los alumnos, cuestión esta última sobre la que volveremos luego, puesto que la encuesta los consultó en forma específica.

En relación con los problemas de falta de apoyo y materiales, y tomando los totales, casi el 60% de los docentes coincide en señalar que están de

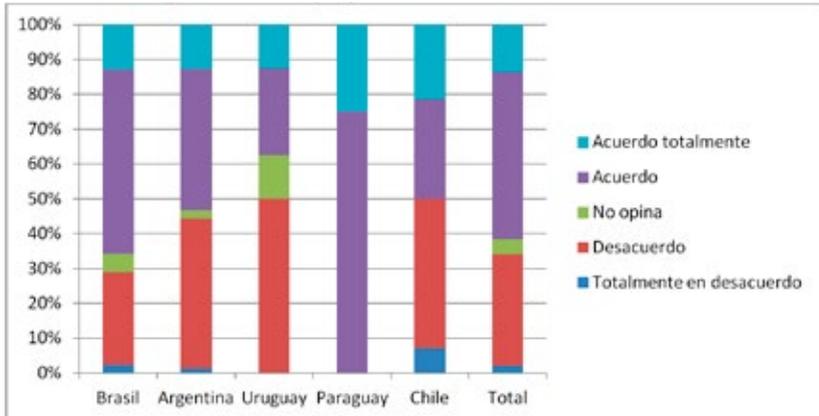
“acuerdo” o “acuerdo totalmente”, destacándose en esta tendencia los profesores de Chile y los de Uruguay por distanciarse de la media (**gráfico 13**).

Gráfico 13. 16d.Hay falta de apoyo y de materiales de enseñanza



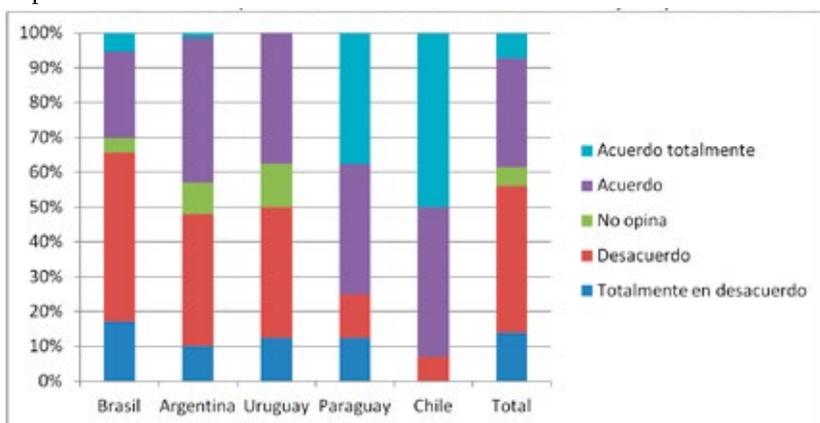
En relación con la *falta de interés por parte de los estudiantes*, la mirada de los profesores es, en términos generales, pesimista. De hecho, y tomando los totales, más del 60% coincide en señalar este problema, siendo los más pesimistas los docentes paraguayos y los más optimistas los de Chile y Uruguay (**gráfico 14**). Volveremos luego sobre esta cuestión ya que la encuesta también consultó sobre intereses puntuales de los jóvenes a la vista de los docentes.

Gráfico 14. 16e.Hay falta de interés por parte de los estudiantes



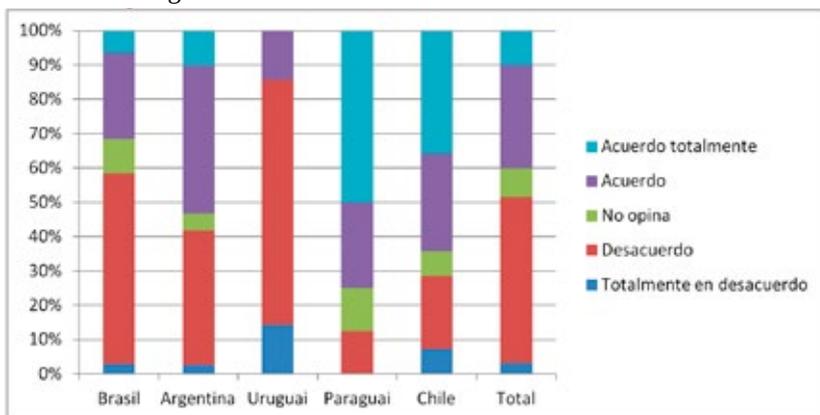
Consultados por las *pocas posibilidades de capacitación*, el 60% opta entre estar muy en desacuerdo, en desacuerdo y no opinar a excepción de Paraguay y Chile, donde se concentran las opiniones de mayor acuerdo. Asimismo, resulta interesante señalar que los profesores de Brasil son quienes menos eligen esta opción, lo que parece correlacionarse con un mayor desarrollo y alcance de la formación docente continua en ese país respecto a los otros dos países (también señalado en otra pregunta) lo que también es consistente con los resultados de la pregunta 3) (resumidos en el **gráfico 2**), donde los docentes brasileros acusan mayor porcentaje de formación de posgrado.

Gráfico 15. 16a.No existen posibilidades suficientes de obtener una mejor capacitación docente



Sobre el problema de los *cambios curriculares*, el 60% del total está en desacuerdo (total o parcial) o no opina al respecto. Nuevamente los datos diferenciales son los de Paraguay, donde sus docentes subrayan este problema notoriamente, y también los de Uruguay y Brasil, donde los profesores no acuerdan con que esto sea problemático en su oficio (**gráfico 16**).

Gráfico 16. 16g.Existen muchos cambios curriculares en la materia



Vinculado a lo anterior, se destacan las opiniones en relación con la afirmación puesta a consideración en torno a los *cambios políticos en la interpretación de la historia*, ante la cual más de la mitad (56%) se decanta entre no opinar o no estar de acuerdo. No obstante, los datos que se alejan de esta media son los provenientes de Argentina y Chile (**gráfico 17**). En efecto, en Argentina el Estado ha intervenido intensamente en políticas de historia y memoria (construcción de memoriales, nuevos museos, financiamiento de nuevos centros de investigación, etc.), algo que probablemente pueda ser percibido como cambios políticos en la interpretación de la historia. Para el caso de Chile fue intensa la discusión en torno a la denominación del gobierno de Pinochet (como dictadura o régimen militar) en momentos en que se tomó la encuesta.⁵

Finalmente, con relación al problema de la *presión por parte del Ministerio de Educación* o del *municipio*, resulta interesante destacar que, tomando los totales, casi el 60% no acuerda (o no opina) con que eso sea un problema, aunque con dos matices: Uruguay, donde menos lo marcan y Chile, donde más lo subrayan (**gráfico 18**).

⁵ Véanse en relación con este debate las notas publicadas en la prensa. Por ejemplo, *La Tercera*, 23/10/13; *El País*, 05/01/2012.

Gráfico 17. 16b. Hay súbitos y profundos cambios políticos en la interpretación de la historia

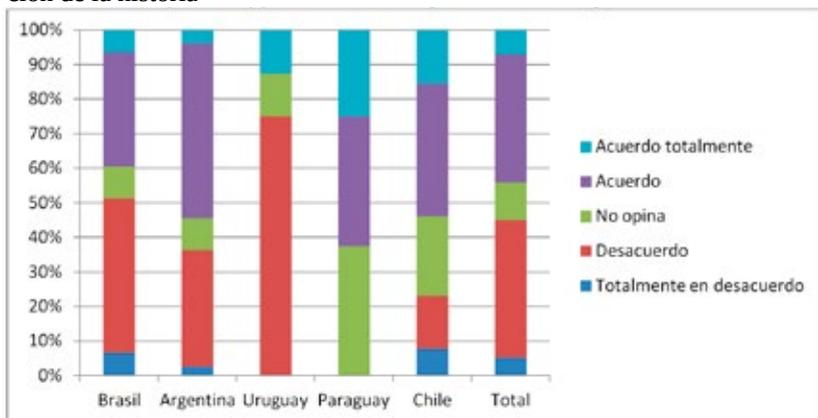
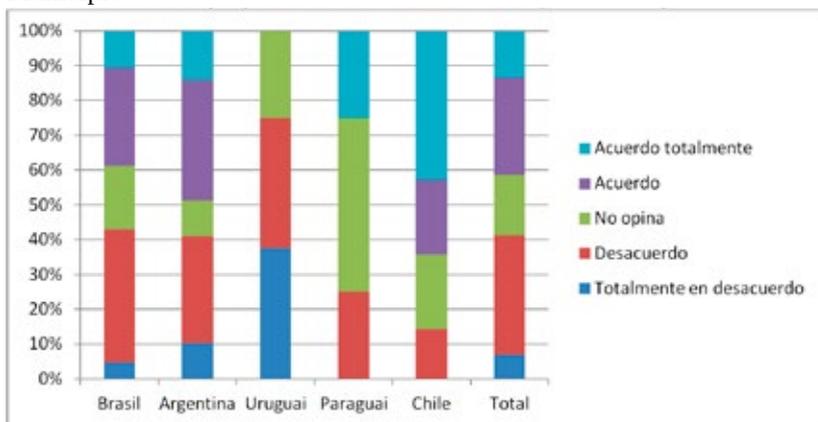


Gráfico 18. 16f. Presión por parte del Ministerio de Educación y/o del Municipio



En relación con este ítem, tal opinión mayoritaria podría dar cuenta de dos fenómenos: por un lado, la falta de un efectivo alcance del Estado en la regulación de la educación y, por otro, el creciente individualismo docente basado en una mirada del oficio como profesión liberal.

Sobre la primera de las explicaciones, cabe señalar que el decaimiento del Estado como factor regulador responde a la crisis del modelo societario en que se organizaron las sociedades latinoamericanas entre fines del siglo

XIX y mediados del siglo XX, que articularon el orden moderno basado en la escuela, el Estado y la familia. El desplazamiento del Estado como articulador del orden social y gestor del interés común (por ejemplo, la educación), es la herencia de décadas de políticas neoliberales. Para el caso argentino, Guillermina Tiramonti (2004) señala que lo que antes se denominaba “sistema educativo” es hoy un agregado de fragmentos institucionales que no responden al Estado como articulador sino que demuestran una explosión de sentidos, cada uno de los cuales se construye en el diálogo entre las expectativas familiares, las estrategias sociales de los distintos grupos y los recursos institucionales. En el caso de Brasil, esta diversidad es incluso apoyada por políticas educacionales que subrayan la idea de que es necesario que la escuela se adapte y responda a cada situación contextual, aun cuando las evaluaciones de rendimiento propongan estándares homogéneos.

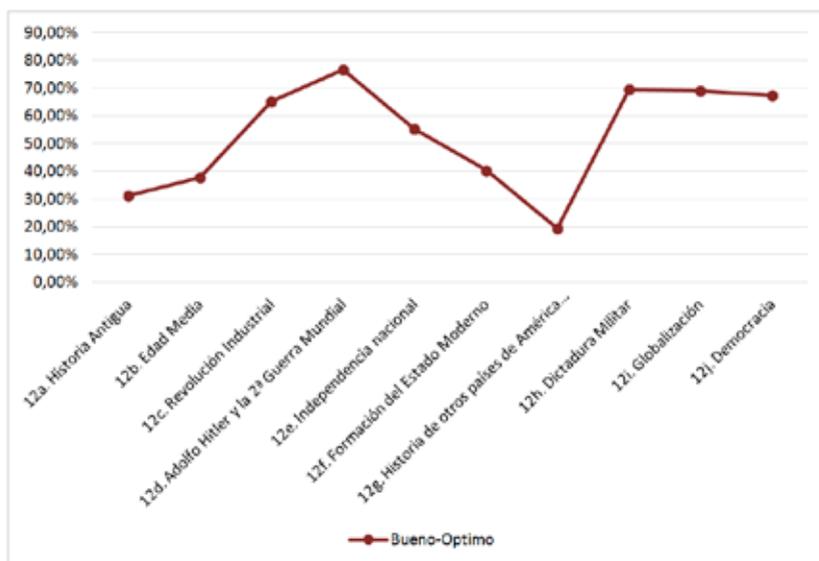
Sobre la segunda de las explicaciones posibles –esto es que los docentes no perciban la presión del Estado por medio del Ministerio/Secretaría de Educación por un creciente individualismo–, diferentes autores en contextos diversos (Dubet, 2006; Tedesco y Tenti Fanfani, 2002) señalan que la actividad de los profesores, caracterizada por el anonimato y la autonomía, permite concebir la docencia como un oficio de individualistas toda vez que la impersonalidad burocrática contribuye a la autonomía en la relación pedagógica. En este esquema, los docentes sienten que la unidad de trabajo es el salón de clase y no la institución escolar o el sistema educativo.

Perspectivas sobre los jóvenes y la historia

Una de las preguntas de la encuesta interrogó a los docentes acerca del grado de aprendizaje de sus alumnos sobre los siguientes temas: Historia Antigua, Edad Media, Revolución Industrial, Adolfo Hitler y la Segunda Guerra Mundial, Independencia Nacional, Formación del Estado Moderno, Historia de otros países de América Latina, Dictadura Militar, Globalización, Democracia. En términos generales, podríamos arriesgar que las opiniones vertidas no refieren solo a los estudiantes sino que es probable que también manifiesten una valoración (positiva o negativa) sobre los diseños curriculares y la formación docente.

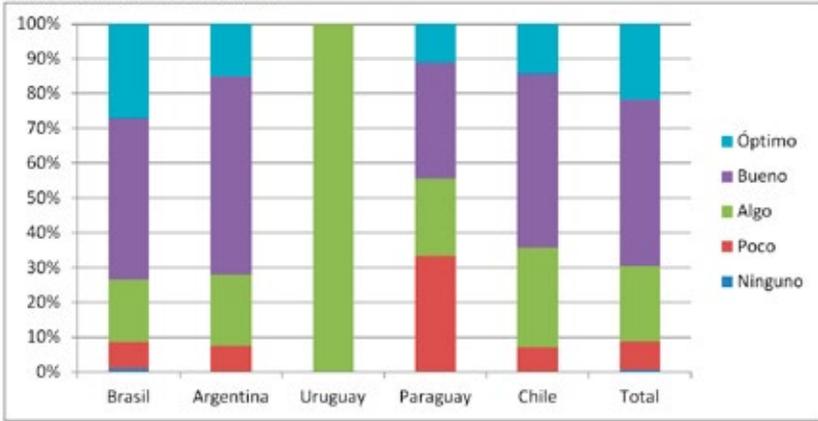
Tomando la opinión de todos los encuestados se puede destacar que, desde la mirada de los profesores, los estudiantes han aprendido más sobre temas de historia contemporánea (tanto mundial como nacional) que de antigua o medieval. Asimismo, destaca que los profesores consideran que aquello sobre lo que menos han aprendido es acerca de la historia de los países latinoamericanos y que lo más aprendido refiere a temas tales como “independencia nacional” y “dictadura militar” (**gráfico 19**).

Gráfico 19. Grado de aprendizaje bueno y óptimo de temas de historia



Particularmente acerca de la cuestión “dictadura militar” se destaca que casi el 70% del total de docentes señala que sobre tal cuestión los estudiantes tienen un aprendizaje entre bueno y óptimo, mientras que el 21% señala que saben “algo”, siendo muy menor (solo el 8%) el porcentaje que señala que es “poco” o “ninguno”. Dentro de este cuadro general, destacan Brasil (73%) y Argentina (72%) por encima de la media en las respuestas positivas (bueno y óptimo) y la coincidencia de los docentes de Uruguay en señalar que los alumnos saben “algo” (**gráfico 20**).

Gráfico 20. 12h. Dictadura Militar



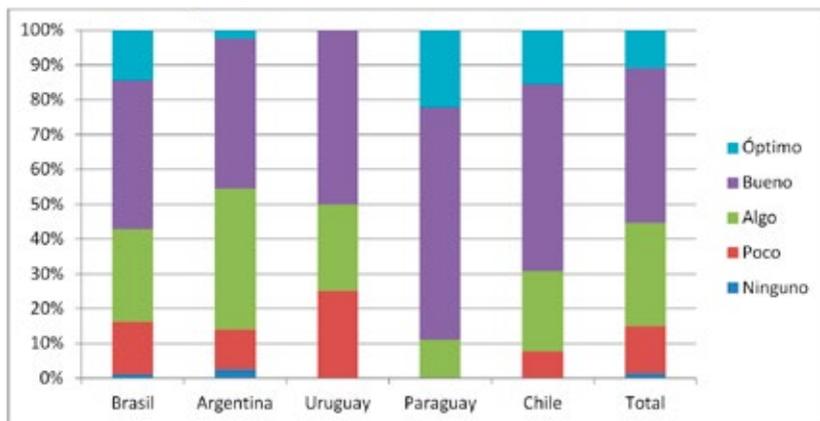
En relación con lo anterior, resulta sugestiva la opinión de los docentes uruguayos que encuentran que el nivel de aprendizaje es de “algo” (una opción intermedia difícil de saber si es parcialmente negativa o marca una tendencia positiva). En tal sentido, resulta interesante contrastar estas opiniones con lo señalado por Carlos Demasi (2004) para quien la tendencia de la sociedad uruguaya ha sido la de instituir el olvido como manera de defender su modelo de “democracia perfecta” construida a partir de resaltar la excepcionalidad de la dictadura en la historia de ese país.⁶ En este escenario, la incorporación de la dictadura militar como contenido específico a los programas de enseñanza (que se logró finalmente en 1996) fue vista con desconfianza por el poder político y también por vastos sectores de la sociedad. Pero parece que este tema circula con más fragilidad en las aulas de historia de Uruguay respecto a otros países y que esto responde a construcciones disímiles de la memoria social (Carvalho *et al*, 2004).

Otros dos resultados íntimamente ligados refieren a la opinión de los docentes en torno al aprendizaje de la Independencia nacional, en la cual más del 55% manifiesta que el aprendizaje es entre bueno y óptimo, y la historia de los países de América Latina, donde se destaca que solo el 17% lo señala

⁶ Otro dato conexo que puede señalarse es el resultado del plebiscito en Uruguay a favor de mantener la ley de amnistía aprobada en 1986, con la que se ha evitado juzgar a militares y policías responsables de crímenes de lesa humanidad cometidos durante la última dictadura militar entre 1973 y 1985.

como bueno y el 2% como óptimo mientras que el 53% lo califica entre poco y ninguno (**gráfico 21**).

Gráfico 21. 12e. Independencia nacional



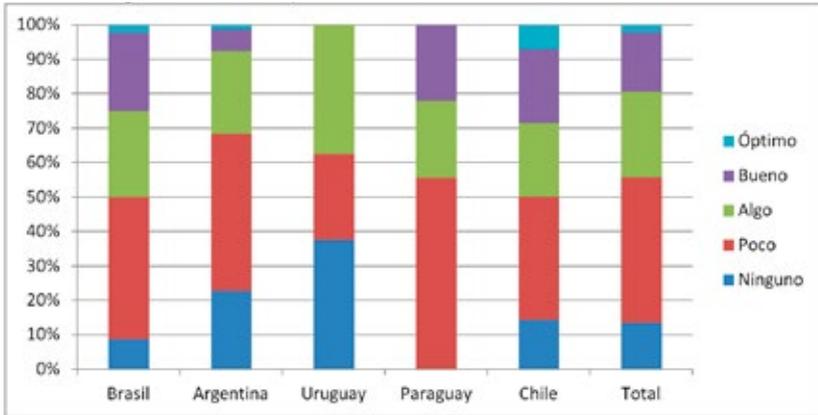
Los resultados mayoritariamente positivos sobre el tema Independencia nacional remiten a la centralidad que han tenido este y otros temas de la historia nacional del siglo XIX tanto en las historiografías como en los diseños curriculares de los diversos países de Latinoamérica (Riekemberg, 1991; Cibotti, 2003). Los esfuerzos más recientes en relación con los contenidos históricos estuvieron centrados en dar lugar a la historia africana, afrobrasileña e indígena en Brasil y a la historia reciente en Argentina (Finocchio, 2010).

Tales resultados tienen su contracara en los bajos índices adjudicados a la historia de otros países del continente. Nuevamente, esta última valoración parece dar cuenta de los límites curriculares y de los puntos ciegos de la formación y prácticas docentes más que de un problema de comprensión de los alumnos. En efecto, una indagación sobre las representaciones de un conjunto de capacitadores docentes sobre el proceso de integración regional y sus consecuencias para la enseñanza de la historia y la geografía (Denkberg y Fernández Caso, 2004) señaló que el Estado nacional y la nación seguían siendo las referencias centrales de los diseños curriculares y las prácticas docentes. Asimismo, señalaba que varios capacitadores docentes manifestaban su preocupación por la persistencia de miradas nacionalistas cerradas e incluso prejuiciosas respecto de países vecinos y declaraban la necesidad de

orientar la educación en general –y la enseñanza y la capacitación del área de ciencias sociales en particular– hacia propuestas que valoren la diversidad cultural y la unidad latinoamericana.

Estos dos datos que hemos ponderado (lo nacional versus lo latinoamericano) manifiesta que, a pesar de los esfuerzos realizados por el Mercosur educativo y de las propuestas realizadas por diversos especialistas de Brasil, Argentina, Uruguay, Chile y Paraguay hace ya una década (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1999), la historia latinoamericana no pareciera tener arraigo fuerte en la enseñanza de la historia en la escuela media (**gráfico 22**).

Gráfico 22. 12g. Historia de otros países de América Latina



Otra pregunta estuvo dirigida a conocer *qué temas de historia interesan a los jóvenes* en la opinión de los profesores (**gráfico 23**). En términos generales, puede señalarse que los profesores tienden a concentrar sus respuestas en la opción “medianamente” (con algunas excepciones que comentaremos a continuación), lo que parece estar en sintonía con los resultados de la pregunta 16) ítem e donde el 60% de los docentes señaló que uno de los problemas más importantes de su oficio es la falta de interés por parte de los alumnos (**gráfico 14**).

No obstante lo anterior, algunos resultados se diferencian de esa tendencia. En este sentido, un primer dato interesante a destacar es que los profesores señalan a las guerras y dictaduras como los temas que más interesan a los jóvenes. De hecho, este es el ítem que concentra mayor porcentaje de res-

puestas positivas “se interesan mucho” que se suman a las de “se interesan”.

En orden decreciente, los profesores también ponderan el interés de los estudiantes por la vida cotidiana de las personas comunes, los aventureros y grandes descubridores y la interferencia del hombre en el medio ambiente. En contrapartida, los profesores consideran que los estudiantes no se muestran atraídos por temas tales como la formación de las naciones, reyes, reinas y otras personas importantes, la historia de sus familias y la democracia. Sobre estos datos surgen dos reflexiones más.

Por un lado, es positivo advertir que los profesores encuentren que los estudiantes no se inclinan por temas tales como reyes, reinas y personas importantes, personajes propios de la historia escolar durante el siglo XIX y buena parte del XX. Por otro, y en contrapartida, los datos sugieren que en las aulas no parece haberse instalado el atractivo por conocer “la formación de las naciones”, es decir, cómo nos constituimos como comunidades políticas. Quizás, “el mito de los orígenes” siga repitiéndose con fuerza dentro y fuera de las escuelas diciéndonos que la nación es algo dado e inmutable y no fruto de una construcción a pesar de los aportes de la historiografía latinoamericana de las últimas décadas (Murilo de Carvalho, 1993; Chiamonte, 1993 y 1997) y de los esfuerzos por comprender también las identidades como experiencias desde el campo de la antropología (Grimson, 2011).

Gráfico 23. Resumen. Temas de interés de los estudiantes según los profesores

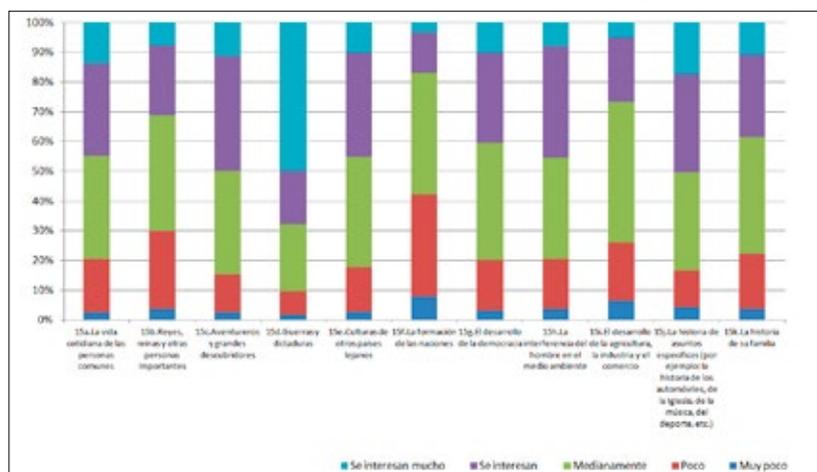
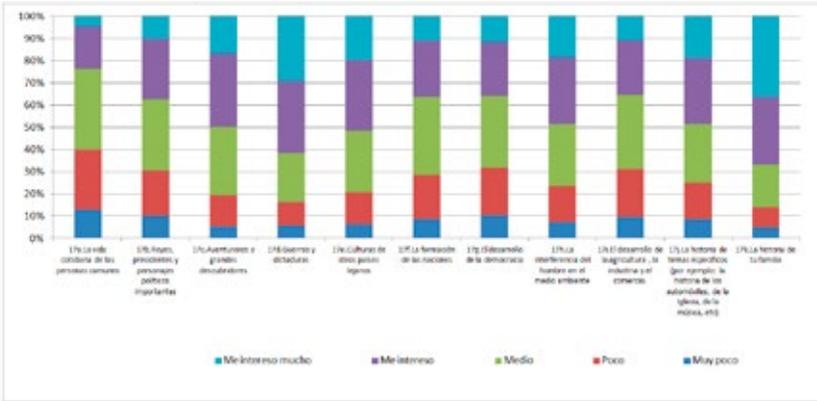


Gráfico 24. Resumen. Temas de interés (encuesta estudiantes)



Más allá del análisis de las respuestas de los profesores resulta también interesante contrastarlas con las verdadas por los estudiantes, que también sitúan sus respuestas en el interés “medio” aunque algunos ítems muestran otros resultados (**gráfico 24**). Por ejemplo, los estudiantes señalan que les interesan las “guerras y dictaduras” así como los “aventureros y grandes descubridores”, lo que resulta coincidente con la percepción de los profesores. Sin embargo, otras opiniones de los jóvenes contradicen la apreciación de los docentes. Las que más llaman la atención en este sentido son dos respuestas invertidas. Para los docentes, los estudiantes están interesados por la vida cotidiana de personas comunes, opción que no es confirmada por la opinión de los propios alumnos. Por otro lado, para los estudiantes resulta interesante la vida de la familia mientras que los profesores no lo ponderan. A este respecto, surge una pregunta: ¿en qué medida la historia escolar hace lugar a la historia de los estudiantes a través de la historia de sus familias? Los datos parecieran decirnos que muy poco. En este sentido, Silvia Finocchio apunta que la escuela debería ser reconocida como uno de los principales lugares donde niños y adolescentes pueden relatar sus historias y construir su identidad en relación con las historias de otros. En sus palabras

la escuela puede ser el lugar para dejar correr y reconocer el relato de quienes asisten a ella y, a la vez, ser el lugar de transmisión cultural, es decir, el lugar donde los alumnos enlazan su propia historia con la cul-

tura, donde dan sentido a su ensayo en el mundo y se configuran como futuros hacedores de su existencia y su humanidad (Finocchio , 2004, pp. 118-119).

Es posible que esta sea una tarea por hacer en las aulas donde enseñamos historia.

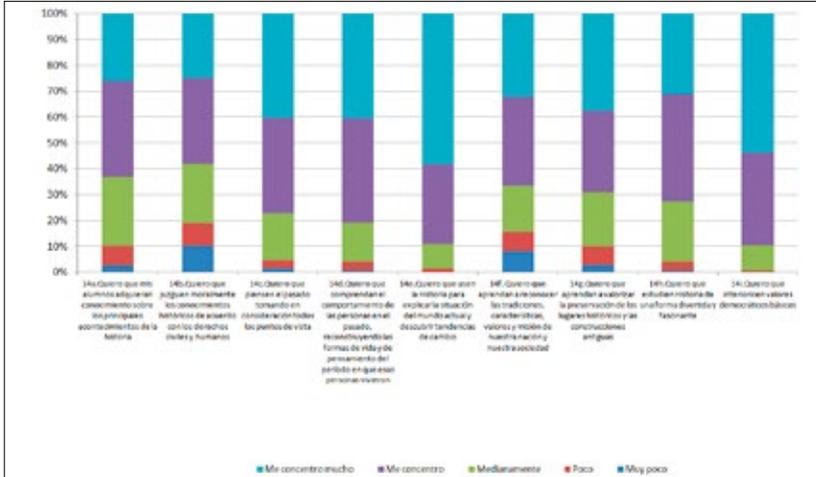
Miradas sobre las clases de historia

Otro conjunto de preguntas que hemos seleccionado apuntaron a conocer los objetivos que se proponen (pregunta 14) y las estrategias que los profesores despliegan (pregunta 13) en las clases de historia. Sobre estos temas también es posible la comparación de opiniones de docentes y estudiantes, tal como veremos luego.

En relación con los objetivos, y desde la perspectiva de los profesores, es posible señalar que las respuestas se concentran en las opciones positivas (“me concentro” y “me concentro mucho”), de manera tal que ninguno de los ítems obtuvo rechazo marcado y resultan compatibles con objetivos para las clases de historia. Los datos en este sentido son coherentes y polarizados, puesto que las opciones más valoradas (me concentro y me concentro mucho) no tienen respuestas negativas (poco y muy poco) o los porcentajes son muy bajos. Y las opciones que sí presentan respuestas entre “poco” y “muy poco” son las que terminan siendo los objetivos menos ponderados (**gráfico 25**).

Tomados los ítems, y en orden de prioridad, es destacable que las opciones más valoradas sumando “me concentro” y “me concentro mucho” fueron los siguientes puntos: “quiero que interioricen valores democráticos básicos” (89,5 %); “quiero que usen la historia para explicar la situación del mundo actual y descubrir tendencias de cambio” (89,1%); “quiero que comprendan el comportamiento de las personas en el pasado, reconstruyendo las formas de vida y de pensamiento del período en que esas personas vivieron” (80,9%) y “quiero que piensen el pasado tomando en consideración todos los puntos de vista” (77,2%). Entre las opciones menos ponderadas (aunque fueron rechazadas en bajos porcentajes) se encuentran: “quiero que adquieran conocimiento sobre los principales acontecimientos de la historia” (63%) y “quiero que juzguen moralmente los conocimientos históricos de acuerdo con los derechos civiles y humanos” (58%).

Gráfico 25. Resumen. Objetivos de las clases (respuestas de los profesores)



Resulta interesante destacar algunas ideas que sugieren los datos hasta aquí comentados.

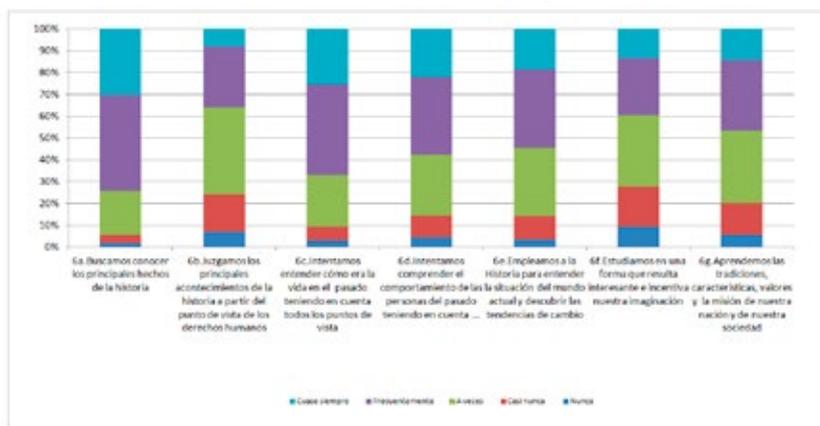
Por un lado, centrarse en la formación en valores (y por tanto de actitudes) más que en los contenidos aparece con fuerza, lo que es confirmado luego por los resultados del ítem relativo a la adquisición de conocimientos, que es uno de los menos destacados. Al respecto, estos datos son consistentes con otro estudio comparado entre docentes de Argentina, Brasil, Uruguay y Perú (Tenti Fanfani, 2005) que mostró que la transmisión de valores morales en la escuela suscita la adhesión de proporciones significativas de profesores en todos los países.

Por otro, también es sugestivo que dos opciones ponderadas positivamente en casi igual medida no son necesariamente objetivos compatibles. El ítem “quiero que usen la historia para explicar la situación del mundo actual y descubrir tendencias de cambio” alude a una forma de entender la historia que permite entender el presente. En contrapartida, “quiero que comprendan el comportamiento de las personas en el pasado, reconstruyendo las formas de vida y de pensamiento del período en que esas personas vivieron” remite a la idea de que el pasado se explica por el pasado mismo y que, por lo mismo, eso no da pistas para comprender el presente. Estas son sin dudas dos posiciones muy debatidas en el campo de la historia y su enseñanza y han sido objeto

de más de una controversia⁷ pero desde la perspectiva de los profesores no aparecen como incompatibles.

Como para casos anteriores ya analizados, resulta interesante comparar la mirada de los docentes con la de los alumnos (**gráfico 26**). Aunque las preguntas por los objetivos no sean exactamente iguales en las dos encuestas, se pueden destacar algunos acuerdos y desacuerdos. En términos generales, los profesores son más optimistas que los estudiantes (al ponderar más positivamente las opciones) mientras que los estudiantes concentran más sus respuestas en el término medio. Aún así las respuestas son coincidentes en general a excepción de un ítem que manifiesta un marcado desacuerdo. La discordancia se da en torno al objetivo de “conocer los hechos del pasado”, que según los estudiantes es el prioritario (de hecho es el más elegido, sumando el 74,2% entre “siempre” y “frecuentemente”) y para los docentes es uno de los menos ponderados.

Gráfico 26. Resumen. Objetivos de las clases (respuestas de los alumnos)



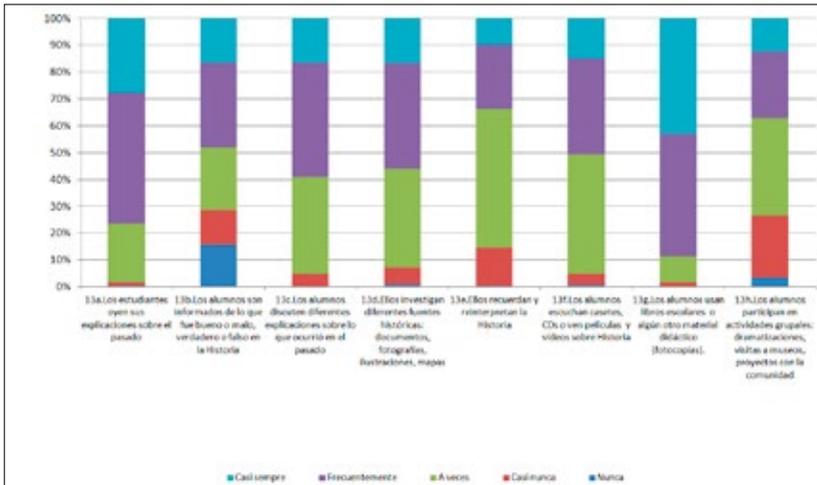
Finalmente, consultados los profesores sobre las estrategias desplegadas y materiales utilizados en las aulas bajo la pregunta ¿Qué ocurre normalmente durante las clases de Historia?, se les dio varias opciones (**gráfico 27**). Entre ellas, ponderaron (sumando “casi siempre” y “frecuentemente”) que los estudiantes

⁷ Fue interesante el debate sostenido en 2001 en un foro de “Historia a Debate” entre Elias Palti y Ramón López Facal acerca de lo que implica “pensar históricamente”.

usan libros escolares o algún otro material didáctico (fotocopias) en el 88,7% y que los estudiantes oyen las explicaciones de los profesores en el 76,5%. Ambas cuestiones también fueron señaladas fuertemente en la encuesta de estudiantes.

Otros dos ítems también positivamente valorados por los docentes fueron que los alumnos discuten diferentes explicaciones sobre lo que ocurrió en el pasado y que investigan diversas fuentes históricas: documentos, fotografías, ilustraciones, mapas. Finalmente, la opción notoriamente menos ponderada es la realización de actividades grupales y extraescolares.

Gráfico 27. Resumen. Qué ocurre durante las clases (respuestas de los profesores)



En términos generales, estos datos dan cuenta de la pervivencia del uso de los libros de textos escolares en la enseñanza de la historia, un material que, a pesar de convivir con otros, sigue teniendo vigencia en la cultura escolar fuertemente apegada a lo escrito. No obstante, no deja de ser importante la ponderación de los profesores respecto a la utilización de otros materiales como videos, fotografías y fuentes, lo que estaría dando cuenta de una lenta pero decidida transformación de la historia escolar en el siglo XXI.

Para seguir pensando

Una indagación cuantitativa como la que hemos presentado permite señalar ciertas tendencias de la historia escolar desde la perspectiva de los

profesores del Mercosur, por lo que resulta de interés para conocernos como docentes en un contexto regional, valorar situaciones y proponer alternativas.

La encuesta a docentes y el análisis presentado, por cierto, no dan respuestas inequívocas o definitivas. Por el contrario, invitan a ampliar la mirada, profundizando y expandiendo la investigación sobre la enseñanza de la historia para repensar la práctica y la formación docente.

Referencias bibliográficas

- Carvalho, A. , Lorenz, F. , Marchesi, A. y Mombello, L. (2004). Realidades y desafíos: experiencias educativas en Argentina, Uruguay y Brasil. En E. Jelin y F. Lorenz (Comps.), *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado* (pp. 163-182). Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Chiaromonte, J. C. (1993). El mito de los orígenes en la historiografía latinoamericana. *Cuadernos del Instituto Ravignani*, 2.
- Chiaromonte, J. C. (1997). *Ciudades, provincias, Estados: los orígenes de la nación argentina (1800-1846)*. Buenos Aires: Ariel.
- Cibotti, E. (2003). *Una introducción a la enseñanza de la Historia latinoamericana*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Demasi, C. (2004). Entre la rutina y la urgencia. La enseñanza de la dictadura en Uruguay. En E. Jelin y F. Lorenz (Comps.), *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado* (pp. 131-162). Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Denkberg, A. y Fernandez Caso, V. (2004). Aportes para pensar la enseñanza de la historia y la geografía en la perspectiva de la integración regional. *Enseñanza de las Ciencias Sociales, Revista de Investigación*, 3, 49-57.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Finocchio, S. (2004). Maestros y alumnos, contemos nuestras historias. En M. Candelari (Ed.), *Cómo se cuenta la historia* (pp. 116-123). Buenos Aires: Libros del Rojas.
- Finocchio, S. (2010). Una cartografía de saberes escolares en movimiento para América latina. *Propuesta Educativa*, 34, 65-76.
- Finocchio, S. y Lanza, H. (1993). ¿Cómo se conforma la práctica docente? Una aproximación a los ámbitos que constituyen el discurso de los

- profesores de historia del nivel medio. En H. Lanza y S. Finocchio, *Curriculum presente, ciencia ausente. (tomo III. La enseñanza de la historia en la Argentina de hoy)* (pp. 96-154). Buenos Aires: FLACSO/ CIID- Miño y Dávila Editores.
- Gluz, N. y Rodríguez Moyano, I. (2014). Lo que la escuela no mira, la AUH “non presta”. Experiencia escolar de jóvenes en condición de vulnerabilidad social. *Propuesta Educativa*, 1(41), 63-73.
- González, M. P. (2010). Los jóvenes y la historia en la perspectiva de profesores de Brasil, Argentina y Uruguay. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 14, 152-166. Recuperado de <http://www.clio.fahce.unlp.edu.ar/article/view/clion14a10>
- Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura. Crítica a las teorías de la identidad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Marchesi, A. (2008). Cambios sociales, emociones y los valores de los docentes. En E. Tenti Fanfani (Comp.), *Nuevos temas en la agenda de política educativa* (pp. 193-211). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1999). *La enseñanza de Historia y Geografía en el contexto del Mercosur*.
- Murilo de Carvalho, J. (1993). Federalismo y centralización en el imperio brasileño: historia y argumento. En M. Carmagnani (Coord.), *Federalismos latinoamericanos: México, Brasil, Argentina* (pp. 51-80). México: Fondo de Cultura Económica.
- Redondo, P. (2003). Escuelas y pobreza: entre el desasosiego y la obstinación. En I. Dussel y S. Finocchio (Comps), *Enseñar Hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis* (pp. 71-80). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Riekemberg, M. (Comp.). (1991). *Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de textos y conciencia histórica*. Buenos Aires: Alianza / FLACSO / Georg Eckert Instituts.
- Tedesco, J. C. (2005). Prólogo. En E. Tenti Fanfani. *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI / IPE UNESCO.
- Tedesco, J. C. y Tenti Fanfani, E. (2002). *Nuevos tiempos y nuevos docentes*.

Documento presentado en la Conferencia Regional “O Desempenho dos professores na América Latina e Caribe: Novas Prioridades”. BID/UNESCO/Ministério da Educação, Brasília.

Tenti Fanfani, E. (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI / IIPE UNESCO.

Tiramonti, G. (2003). Introducción. En I. Dussel y S. Finocchio (Comps), *Enseñar Hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Tiramonti, G. (Comp.). (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.

Anexos

Escuela: _____ () N°.____
Provincia

Los jóvenes y la historia. Cuestionario para estudiantes

Tu curso fue elegido para participar de una investigación que involucra a alumnos de América del Sur.

A través de este cuestionario deseamos saber cómo ven a la historia los jóvenes y conocer algunas de sus opiniones sobre el presente y el futuro.

Durante la resolución del cuestionario, no te preocupes por las respuestas de tus vecinos. Concéntrate en TUS opiniones y no en la manera en que los otros piensan que deberías responder.

Algunas preguntas serán más fáciles para vos y más difíciles para los otros. **No hay repuestas correctas o incorrectas** por esa razón respondé de forma sincera. Si no sabés responder alguna pregunta, no pierdas mucho tiempo, dejala en blanco y pasá a las preguntas siguientes.

Si alguna pregunta no te resultara clara, pedí ayuda al coordinador de la actividad pero de manera que no desconcentres a tus compañeros.

El profesor no tendrá conocimiento de tus respuestas, y las informaciones que nos des en tus respuestas serán tratadas confidencialmente en todas las etapas de esta investigación.

¡Muchas gracias por tu valiosa participación en este proyecto!

Edad: ____ años Sexo: Masculino Femenino

1. ¿Qué significa la Historia para vos?	desacuerdo totalmente	desacuerdo	mais ou menos	acuerdo	acuerdo totalmente
a. Una materia de la escuela y nada más.	<input type="checkbox"/>				
b. Una fuente de conocimientos interesantes que estimulan mi imaginación.	<input type="checkbox"/>				
c. Una posibilidad de aprender con los errores y aciertos de los otros.	<input type="checkbox"/>				
d. Algo que ya pasó y murió y que nada tiene que ver con mi vida.	<input type="checkbox"/>				
e. Un número de ejemplos que enseñan lo que es cierto y lo que es errado, lo que es bueno y lo que es malo.	<input type="checkbox"/>				
f. Muestra lo que está por detrás de la manera de vivir en el presente y explica los problemas actuales.	<input type="checkbox"/>				
g. Un montón de crueldades y desgracias.	<input type="checkbox"/>				
h. Una forma de entender mi vida como parte de los cambios que se producen con el paso del tiempo.	<input type="checkbox"/>				

2. En tu opinión, cuál es la importancia de cada uno de los siguientes objetivos en el estudio de la Historia	Muy poca	Poca	Alguna	Importante	Muy importante
a. Conocer el pasado.	<input type="checkbox"/>				
b. Comprender el presente.	<input type="checkbox"/>				
c. Buscar orientación para el futuro.	<input type="checkbox"/>				

3. ¿Qué formas de las presentaciones de la Historia utilizadas en la escuela resultan más de tu AGRADO?	Muy poco	Poco	Más o menos	Me gustan	Me gustan mucho
a. Libros escolares.	<input type="checkbox"/>				
b. Análisis de documentos y otros rastros o huellas del pasado.	<input type="checkbox"/>				
c. Novelas históricas.	<input type="checkbox"/>				
d. Films.	<input type="checkbox"/>				
e. Telenovelas y miniseries de televisión.	<input type="checkbox"/>				
f. Documentales de la televisión.	<input type="checkbox"/>				
g. Explicaciones de los profesores.	<input type="checkbox"/>				
h. Explicaciones de otros adultos (padres, abuelos).	<input type="checkbox"/>				
i. Museos y lugares históricos.	<input type="checkbox"/>				

4. En qué formas en las que se presenta la historia CONFIÁS más?	Muy poco	Poco	Más o menos	Confío	Confío mucho
a. Libros escolares.	<input type="checkbox"/>				
b. Análisis de documentos y otros rastros o huellas del pasado.	<input type="checkbox"/>				
c. Novelas históricas.	<input type="checkbox"/>				
d. Films.	<input type="checkbox"/>				
e. Telenovelas y miniseries de televisión.	<input type="checkbox"/>				
f. Documentales de la televisión.	<input type="checkbox"/>				
g. Explicaciones de los profesores.	<input type="checkbox"/>				
h. Explicaciones de otros adultos (padres, abuelos).	<input type="checkbox"/>				
i. Museos y lugares históricos.	<input type="checkbox"/>				

5. ¿Qué ocurre normalmente en las clases de Historia?	Nunca	Casi nunca	A veces	Frecuente-mente	Casi siempre
a. Escuchamos las explicaciones de los profesores sobre el pasado.	<input type="checkbox"/>				
b. Somos informados de lo que fue bueno o malo, verdadero o falso en la Historia.	<input type="checkbox"/>				
c. Discutimos diferentes explicaciones sobre lo que ocurrió en el pasado.	<input type="checkbox"/>				
d. Investigamos distintas fuentes históricas: documentos, fotografías, imágenes, mapas.	<input type="checkbox"/>				
e. Nosotros mismos recordamos y reinterpretemos la Historia.	<input type="checkbox"/>				
f. Escuchamos cintas, CDs o vemos films y videos sobre temas históricos.	<input type="checkbox"/>				
g. Usamos libros escolares o algún otro material (fotocopias).	<input type="checkbox"/>				
h. Participamos de actividades grupales: dramatizaciones, visitas a museos, proyectos con la comunidad.	<input type="checkbox"/>				

6. ¿En qué se concentran más sus clases de Historia?	Nunca	Casi nunca	A veces	Frecuente-mente	Casi siempre
a. Buscamos conocer los principales hechos de la historia.	<input type="checkbox"/>				
b. Juzgamos los principales acontecimientos de la historia a partir del punto de vista de los derechos humanos.	<input type="checkbox"/>				

Anexo 1

c. Intentamos entender cómo era la vida en el pasado teniendo en cuenta todos los puntos de vista.	<input type="checkbox"/>				
d. Intentamos comprender el comportamiento de las personas del pasado teniendo en cuenta cómo era su pensamiento en la época en que vivieron.	<input type="checkbox"/>				
e. Empleamos a la Historia para entender la situación del mundo actual y descubrir las tendencias de cambio.	<input type="checkbox"/>				
f. Estudiamos en una forma que resulta interesante e incentiva nuestra imaginación.	<input type="checkbox"/>				
g. Aprendemos las tradiciones, características, valores y la misión de nuestra nación y de nuestra sociedad.	<input type="checkbox"/>				
h.. Aprendemos a valorar los lugares históricos y las construcciones antiguas.	<input type="checkbox"/>				

7. ¿Cuál es tu religión? (marcar una respuesta)	
a. <input type="checkbox"/> Católica	d. <input type="checkbox"/> Islámica
b. <input type="checkbox"/> Evangelista	e. <input type="checkbox"/> Otra
c. <input type="checkbox"/> Judía	f. <input type="checkbox"/> Ninguna

8. ¿Qué representa la religión para vos?	Muy poco	Poco	Algo	Es importante	Es muy importante
	<input type="checkbox"/>				

9. ¿Cuál es tu interés por la política?	Muy poco	Poco	Medio	Meintereso	Me intrereso mucho
	<input type="checkbox"/>				

10. Sobre tu participación política (incluyendo centro de estudiantes, campañas políticas, movimientos ecologistas o ambientalistas, movimientos sociales, etc.)	Nunca participé	Participo poco	Participo algunas veces	Participo muchas veces	Participo siempre
	<input type="checkbox"/>				

11. ¿Cuál es la ocupación del miembro de la familia que cobra el salario más alto? (marcá sólo una opción, elegí de la lista la ocupación que resulte más aproximada)			
<input type="checkbox"/>	a) Director de empresa	<input type="checkbox"/>	f) Trabajador en la agricultura, la ganadería o la pesca
<input type="checkbox"/>	b) Profesional universitario	<input type="checkbox"/>	g) Trabajador de la industria o la construcción
<input type="checkbox"/>	c) Técnico	<input type="checkbox"/>	h) Operador de máquinas/ chofer
<input type="checkbox"/>	d) Empleado administrativo	<input type="checkbox"/>	i) Trabajador no calificado
<input type="checkbox"/>	e) Empleado de comercio	<input type="checkbox"/>	j) Militar/ policía

12. Haciendo un cálculo rápido, cuántos libros hay en tu casa, sin contar los manuales escolares y las revistas?	
<input type="checkbox"/> ninguno	<input type="checkbox"/> hasta 10
<input type="checkbox"/> De 10 a 50	<input type="checkbox"/> más de 100
<input type="checkbox"/> De 50 a 100	

13a. ¿Cuál es el grado de escolaridad de tu padre? (marcar una respuesta)	
<input type="checkbox"/> a. ninguna	<input type="checkbox"/> e. Escuela secundaria completa
<input type="checkbox"/> b. escuela primaria incompleta	<input type="checkbox"/> f. Educación técnica
<input type="checkbox"/> c. escuela primaria	<input type="checkbox"/> g. Terciaria incompleta
<input type="checkbox"/> d. escuela secundaria incompleta	<input type="checkbox"/> h. Terciaria completa

13b. ¿Cuál es el grado de escolaridad de su madre? (marcar una respuesta)	
<input type="checkbox"/> a. ninguna	<input type="checkbox"/> f. secundaria incompleta
<input type="checkbox"/> b. escuela primaria incompleta	<input type="checkbox"/> g. escuela secundaria
<input type="checkbox"/> c. escuela primaria	<input type="checkbox"/> h. terciaria/ técnico
<input type="checkbox"/> d. ensino fundamental incompleto	<input type="checkbox"/> i. univ. incompleta
<input type="checkbox"/> e. ensino fundamental completo	<input type="checkbox"/> j. titulo universitario

14. Todos sabemos que es difícil predecir el futuro, sin embargo ¿a qué grado de educación te gustaría llegar? (marcar una respuesta)	
<input type="checkbox"/> a. Terminar la Enseñanza Secundaria y comenzar a trabajar	
<input type="checkbox"/> b. Cursar una carrera universitaria	

15. Ubica cada respuesta según el orden en que se produjo cada una de ellas en la historia de América, señalando con 1 al acontecimiento más antiguo hasta llegar al 5 indicar el más reciente . No dejes de usar los números 2, 3 y 4!

() Época de la colonización española.
() Tiempo en que sólo había sociedades indígenas.
() Período de dictaduras militares.
() Guerras de la Independencia.
() Inmigración.

16. Cuál es tu interés por cada uno de los siguientes períodos de la Historia:

	Muy poco	Poco	Medio	Me intereso	Me intereso mucho
a.El origen de los seres humanos.	<input type="checkbox"/>				
b. Mundo Antiguo.	<input type="checkbox"/>				
c. Edad Media (aproximadamente de 500 a 1500).	<input type="checkbox"/>				
d. El período entre 1500 e 1800.	<input type="checkbox"/>				
e. El periodo de 1800 a 1945.	<input type="checkbox"/>				
f. De 1945 hasta hoy.	<input type="checkbox"/>				

17. ¿Cuáles de estos temas de la Historia te interesan más?

	Muy poco	Poco	Medio	Me intereso	Me intereso mucho
a. La vida cotidiana de las personas comunes.	<input type="checkbox"/>				
b. Reyes, presidentes y personajes políticos importantes.	<input type="checkbox"/>				
c. Aventureros y grandes descubridores.	<input type="checkbox"/>				
d. Guerras y dictaduras.	<input type="checkbox"/>				
e. Culturas de otros países lejanos.	<input type="checkbox"/>				
f. La formación de las naciones.	<input type="checkbox"/>				
g. El desarrollo de la democracia.	<input type="checkbox"/>				
h. La interferencia del hombre en el medio ambiente.	<input type="checkbox"/>				
i. El desarrollo de la agricultura , la industria y el comercio.	<input type="checkbox"/>				
j. La historia de temas específicos (por ejemplo: la historia de los automóviles, de la Iglesia, de la música, etc.	<input type="checkbox"/>				
k. La historia de tu familia.	<input type="checkbox"/>				

18.Cuál es tu interés acerca de la historia de los siguientes lugares:	Muito pouco	Pouco	Médio	Me interesse	Me interesse muito
a. La historia de la localidad donde vivo.	<input type="checkbox"/>				
b. La historia de mi región.	<input type="checkbox"/>				
c. La historia de Argentina.	<input type="checkbox"/>				
d. La historia de otros países de América Latina.	<input type="checkbox"/>				
e. La historia del resto del mundo, excluyendo a América Latina.	<input type="checkbox"/>				

19. ¿Qué influencia encontrarás que tuvieron los siguientes factores en el cambio de la vida de las personas en la historia más reciente?	Muy poca	Poca	Media	Grande	Muy grande
a. Inventiones técnicas y mecanización.	<input type="checkbox"/>				
b. Movimientos y conflictos sociales.	<input type="checkbox"/>				
c. Reyes, presidentes y personajes políticamente importantes.	<input type="checkbox"/>				
d. Reformas políticas.	<input type="checkbox"/>				
e. Fundadores de religiones y jefes religiosos.	<input type="checkbox"/>				
f. Desarrollo de la ciencia y del conocimiento.	<input type="checkbox"/>				
g. Guerras y conflictos.	<input type="checkbox"/>				
h. Intereses económicos y competencia económica.	<input type="checkbox"/>				
i. Filósofos, pensadores y personas instruidas.	<input type="checkbox"/>				
j. Revoluciones políticas.	<input type="checkbox"/>				
k. Problemas ambientales.	<input type="checkbox"/>				
l. Migraciones.	<input type="checkbox"/>				
m. Organización de los trabajadores.	<input type="checkbox"/>				
n. Esfuerzo personal.	<input type="checkbox"/>				
o. Científicos e ingenieros.	<input type="checkbox"/>				

20. ¿Que influencia pensás que tendrán los siguientes factores en el cambio de la vida de las personas en los próximos 40 años?	Muy poca	Poca	Media	Grande	Muy grande
a. Inventiones técnicas y mecanización.	<input type="checkbox"/>				
b. Movimientos e conflictos sociales.	<input type="checkbox"/>				
c. Reyes, presidentes y personajes políticamente importantes.	<input type="checkbox"/>				
d. Reformas políticas.	<input type="checkbox"/>				
e. Fundadores de religiones y jefes religiosos.	<input type="checkbox"/>				

Anexo 1

f. Desarrollo de la ciencia y del conocimiento.	<input type="checkbox"/>				
g. Guerras y conflictos.	<input type="checkbox"/>				
h. Intereses económicos y competencia económica.	<input type="checkbox"/>				
i. Filósofos, pensadores y personas instruidas.	<input type="checkbox"/>				
j. Revoluciones políticas.	<input type="checkbox"/>				
k. Problemas ambientales.	<input type="checkbox"/>				
l. Migraciones.	<input type="checkbox"/>				
m. Organización de los trabajadores.	<input type="checkbox"/>				
n. Esfuerzo personal.	<input type="checkbox"/>				
o. Científicos e ingenieros.	<input type="checkbox"/>				

	Desacuerdo totalmente	Desacuerdo	Acuerdo en parte	Acuerdo	Acuerdo totalmente
21. ¿A qué asociás la Edad Media?					
a. Una época oscura y supersticiosa.	<input type="checkbox"/>				
b. Un tiempo de gran influencia de la Iglesia.	<input type="checkbox"/>				
c. Un período en que los campesinos eran dominados por la nobleza, por la Iglesia y por el Rey.	<input type="checkbox"/>				
d. Un período romántico de aventuras con caballeros y doncellas.	<input type="checkbox"/>				
e. Un tiempo de confrontación en muchos países europeos entre la Iglesia y el Rey.	<input type="checkbox"/>				

	Desacuerdo totalmente	Desacuerdo	Acuerdo en parte	Acuerdo	Acuerdo totalmente
22. ¿A qué asociás el período de colonización?					
a. Un período de grandes aventureros (Colón, Solís, Magallanes, etc.).	<input type="checkbox"/>				
b. Una misión cristiana fuera de Europa.	<input type="checkbox"/>				
c. Grandes imperios de algunas naciones europeas.	<input type="checkbox"/>				
d. El comienzo de un período de exploración.	<input type="checkbox"/>				
e. Un esfuerzo europeo para el progreso en otros continentes.	<input type="checkbox"/>				
f. Desprecio y prejuicio con otras culturas (indígenas, negros, etc.).	<input type="checkbox"/>				

23. ¿A qué asociás la Revolución Industrial?	Desacuerdo totalmente	Desacuerdo	Acuerdo en parte	Acuerdo	Acuerdo totalmente
a. El comienzo de la polución ambiental.	<input type="checkbox"/>				
b. El origen de mejores condiciones de vida.	<input type="checkbox"/>				
c. La invención de mejores máquinas.	<input type="checkbox"/>				
d. La acumulación de grandes reservas de capital.	<input type="checkbox"/>				
e. Ciudades superpobladas y feas.	<input type="checkbox"/>				
f. Conflictos entre patrones y obreros.	<input type="checkbox"/>				

24. ¿Qué imagen asociás con Adolf Hitler?	Desacuerdo totalmente	Desacuerdo	Acuerdo en parte	Acuerdo	Acuerdo totalmente
a. Un dictador cínico y agresivo culpable de matanzas en masa.	<input type="checkbox"/>				
b. El principal opositor al comunismo.	<input type="checkbox"/>				
c. Alguien que fue usado por los industriales e imperialistas alemanes.	<input type="checkbox"/>				
d. Un gran orador, organizador y comandante.	<input type="checkbox"/>				
e. Un perturbado mental y un criminal anti-social.	<input type="checkbox"/>				
f. Un creador de orden, seguridad e integración nacional.	<input type="checkbox"/>				
g. Un luchador contra el mestizaje cultural y la infiltración extranjera.	<input type="checkbox"/>				
h. El representante más conocido del poder totalitario y violento.	<input type="checkbox"/>				

25. Qué importancia tiene para usted lo siguiente	Muy poca	Poca	Media	Importante	Muy importante
a. Familia.	<input type="checkbox"/>				
b. Amigos.	<input type="checkbox"/>				
c. Pasatiempos / mis intereses personales	<input type="checkbox"/>				
d. Mi país.	<input type="checkbox"/>				
e. Mi origen étnico (africano, europeo, indígena, u otro).	<input type="checkbox"/>				
f. El dinero y la riqueza que pueda adquirir.	<input type="checkbox"/>				

g. Mi fe religiosa.	<input type="checkbox"/>				
h. Democracia.	<input type="checkbox"/>				
i. Libertad de opinión para todos.	<input type="checkbox"/>				
j. Paz a cualquier costo.	<input type="checkbox"/>				
k. Solidaridad con los pobres de mi país.	<input type="checkbox"/>				
l. Solidaridad con los pobres de otros países.	<input type="checkbox"/>				
m. Bienestar y seguridad social.	<input type="checkbox"/>				
n. Protección del medio ambiente.	<input type="checkbox"/>				

26. Muchas veces se mira a la Historia como una línea de tiempo. Cuál de las siguientes líneas pensás que describe mejor el desenvolvimiento de la historia. Elegí solamente una opción. (marcar una respuesta)

<input type="checkbox"/> Las cosas generalmente cambian para mejor.	
<input type="checkbox"/> Las cosas generalmente no cambian.	
<input type="checkbox"/> Las cosas generalmente cambian para peor.	
<input type="checkbox"/> Las cosas generalmente tienden a repetirse.	
<input type="checkbox"/> Las cosas generalmente van de un extremo al otro.	
<input type="checkbox"/> Las cosas ocurren sin ningún sentido.	

27. Cómo pensás que era la vida en tu país hace 40 años?	Muy difícilmente	Difícilmente	Tal vez	Probablemente	Muy probablemente
a. Pacífica.	<input type="checkbox"/>				
b. Explotada por un país extranjero.	<input type="checkbox"/>				
c. Próspera y rica.	<input type="checkbox"/>				
d. Democrática.	<input type="checkbox"/>				
e. Con contaminación ambiental.	<input type="checkbox"/>				
f. Agitada por problemas entre ricos y pobres.	<input type="checkbox"/>				
g. Agitada por conflictos políticos.	<input type="checkbox"/>				

28. ¿Cómo pensás que será la vida en tu país dentro de 40 años?	Muy difícilmente	Difícilmente	Tal vez	Probablemente	Muy probablemente
a. Pacífica.	<input type="checkbox"/>				
b. Explotada por un país extranjero.	<input type="checkbox"/>				
c. Próspera y rica.	<input type="checkbox"/>				
d. Democrática.	<input type="checkbox"/>				
e. Con contaminación ambiental.	<input type="checkbox"/>				
f. Agitada por problemas entre ricos y pobres.	<input type="checkbox"/>				
g. Agitada por conflictos políticos.	<input type="checkbox"/>				

29. ¿Cómo pensás que será TU vida dentro de 40 años?	Muy difícilmente	Difícilmente	Tal vez	Probablemente	Muy probablemente
a. Tendré un trabajo placentero.	<input type="checkbox"/>				
b. Tendré una familia feliz y con armonía.	<input type="checkbox"/>				
c. Tendré buenos amigos.	<input type="checkbox"/>				
d. Tendré ingresos económicos elevados.	<input type="checkbox"/>				
e. Tendré libertad política e individual.	<input type="checkbox"/>				
f. Participaré de la vida política.	<input type="checkbox"/>				
g. Tendré tiempo libre para participar de actividades interesantes de ocio y de recreación.	<input type="checkbox"/>				

30. EN NUESTRO PAÍS HAY UNA GRAN DIFERENCIA ENTRE RICOS Y POBRES. Los ricos se volvieron ricos porque...	Em pouquíssimos casos	Em poucos casos	em alguns casos	em muitos casos	na maioria dos casos
a. tuvieron suerte.	<input type="checkbox"/>				
b. trabajaron bastante.	<input type="checkbox"/>				
c. heredaron sus riquezas y dinero	<input type="checkbox"/>				
d. fueron egoístas e inmorales.	<input type="checkbox"/>				
e. se beneficiaron de un sistema económico injusto.	<input type="checkbox"/>				
f. fueron creativos y/o corrieron riesgos.	<input type="checkbox"/>				
g. fueron corruptos.	<input type="checkbox"/>				

31. Imaginá que sos un hombre/una mujer del siglo XVII. Tu padre ordena que te cases con la hija / el hijo de un agricultor más rico de la ciudad vecina. Imaginá que no amás ni conocés a tu futuro esposo / esposa. ¿Qué harías SI ESTUVIESES EN ESA ÉPOCA? (marcar una respuesta)

Lo rechazaría porque es inhumano, inmoral e ilegítimo forzar a alguien a casarse con quien no se ama de verdad.

Obedecería, porque el interés económico es mas importante que el amor apasionado entre marido y mujer..

Iría a un convento o monasterio porque la vida religiosa es más digna de lo que es la vida en la sociedad común.

Aceptaría, porque casi todos los jóvenes se casan de acuerdo con la voluntad de los padres.

No aceptaría, porque es un derecho natural del individuo casarse por amor.

Obedecería, porque desobedecer a los padres es lo mismo que desobedecer la ley de Dios.

32. Terranova es un territorio imaginario. Suponé que Terranova fue ocupado por nuestro país (A) de 1500 a 1900. Pero de 1900 hasta hoy, Terranova fue ocupada por el país B. Nuestro país quiere recuperar Terranova y presenta varios argumentos para conseguirlo. Cuál es la importancia que le das al siguiente argumento:



El diagrama muestra un mapa irregularmente shaped etiquetado como 'TERRANOVA'. Este mapa está dividido en dos secciones superiores, etiquetadas como 'A' y 'B', que parecen ser fragmentos separados. La sección 'A' está a la izquierda y la 'B' a la derecha. El resto del mapa 'TERRANOVA' está intacto y se encuentra debajo de estos fragmentos.

	Muy poca importancia	Poca importancia	Importancia mediana	Importante	Muy importante
a. "El pueblo de Terranova habla nuestra lengua y tiene nuestra cultura."	<input type="checkbox"/>				
b. "Terranova estuvo más tiempo bajo nuestro control que bajo el control de B"	<input type="checkbox"/>				
c. "Los colonos de nuestro país se establecieron en Terranova en 1500 mientras que los del país B sólo a partir de 1900."	<input type="checkbox"/>				
d. "Cuando se le pregunta los habitantes de Terranova dicen que prefieren vivir bajo nuestro control que bajo el control de B"	<input type="checkbox"/>				
e. "Un encuentro internacional de paz examinó el caso y reconoció el derecho de nuestro país de recuperar Terranova"	<input type="checkbox"/>				
f. Nosotros tenemos poder militar y haremos uso de él para tener a Terranova de vuelta"	<input type="checkbox"/>				

33. ESCRIBE DEBAJO EL NOMBRE DE 3 HÉROES DE TU PAÍS EN ORDEN DE IMPORTANCIA

34. Imaginá que un día, en el futuro, las poblaciones indígenas y los descendientes de los esclavos reclamaran una indemnización por los males que sufrieran en la construcción de nuestro país. ¿Quién debería pagar esa indemnización? (marcar una respuesta)
<input type="checkbox"/> El gobierno con los impuestos pagados por todos.
<input type="checkbox"/> Los más ricos del país, que se beneficiaron de la explotación.
<input type="checkbox"/> Los países conquistadores que se beneficiaron de la explotación.
<input type="checkbox"/> Nadie. No se debe reconocer derecho a esa indemnización.

35. Imaginá que se construirá una carretera en tu región. Algunos bienes corren peligro. ¿Qué importancia le darías a la preservación del siguiente bien?	Muy poca importancia	Poca importancia	Importancia media	Grande importancia	Muy grande importancia
a. Un lugar donde existen restos prehistóricos.	<input type="checkbox"/>				
b. Una Iglesia del Período Colonial.	<input type="checkbox"/>				
c. Una casa común con más de 100 años .	<input type="checkbox"/>				
d. Una fábrica antigua todavía en funcionamiento.	<input type="checkbox"/>				
e. Un monumento conmemorativo de los héroes de una guerra.	<input type="checkbox"/>				
f. La casa de un poeta famoso que murió hace cerca de 100 años.	<input type="checkbox"/>				
g. Una formación geológica rara.	<input type="checkbox"/>				
h. Un lugar de nidos de aves en extinción.	<input type="checkbox"/>				

36. ¿Qué ideas tenés acerca de las naciones y el país?	Desacuerdo totalmente	Desacuerdo	Acuerdo en parte	Acuerdo	Acuerdo totalmente
a. Las naciones nacen, crecen y mueren en la Historia, como ocurre con todo.	<input type="checkbox"/>				
b. Las naciones son cosas naturales por un origen, por una lengua, por la historia y por la cultura.	<input type="checkbox"/>				

c. Las naciones son el deseo de la creación de un futuro, a pesar de las diferencias culturales del pasado.	<input type="checkbox"/>				
d. Los países deben ceder parte de su soberanía a organismos internacionales (como la ONU y el Mercosur).	<input type="checkbox"/>				
e. Los intereses de mi país deben ser defendidos a cualquier costo.	<input type="checkbox"/>				

37. ¿Qué pensás de la democracia?	Desacuerdo totalmente	Desacuerdo	Acuerdo en parte	Acuerdo	Acuerdo totalmente
a. Es el gobierno del pueblo, para el pueblo por el pueblo.	<input type="checkbox"/>				
b. Es la mejor herencia de la Antigua Grecia.	<input type="checkbox"/>				
c. Es el resultado de un largo proceso de experiencias y errores a lo largo de los tiempos.	<input type="checkbox"/>				
d. No pasa de la declamación de algunos líderes partidarios en elecciones.	<input type="checkbox"/>				
e. Es gobernar obedeciendo a la ley y a la justicia, en protección de las minorías.	<input type="checkbox"/>				
f. Debería incluir la protección de los más pobres y dar garantía de empleo.	<input type="checkbox"/>				
g. Es un sistema de gobierno débil que no sirve en tiempos de crisis.	<input type="checkbox"/>				
h. Es una falsa apariencia que encubre el hecho de que son siempre los ricos los que vencen en la historia.	<input type="checkbox"/>				
i. No es auténtica mientras los hombres y las mujeres no tengan iguales derechos en todas las situaciones.	<input type="checkbox"/>				

38. Marque su grado de acuerdo con las afirmaciones de más abajo.	Desacuerdo totalmente	Desacuerdo	Acuerdo en parte	Acuerdo	Acuerdo totalmente
a. Debe haber igual responsabilidad del hombre y de la mujer en el cuidado de los hijos y en el trabajo doméstico	<input type="checkbox"/>				
b. Yo acepto tener amigos y amigas homosexuales.	<input type="checkbox"/>				
c. Para mí no hay ningún problema en tener amigos de otras religiones.	<input type="checkbox"/>				
d. La mujer siempre tuvo un papel importante en las luchas y conquistas de la historia.	<input type="checkbox"/>				

39. Qué importancia tiene lo siguiente en los acuerdos de integración de América del Sur:	Muy poca importancia	Poca importancia	Importancia media	Grande importancia	Muy grande importancia
a. Acuerdos para aumentar el comercio entre los países	<input type="checkbox"/>				
b. Programas que faciliten que los ciudadanos de un país estudien y trabajen en otros países de la región	<input type="checkbox"/>				
c. Construcción de carreteras, líneas de ferrocarril, gasoductos y obras que conecten a los países del continente	<input type="checkbox"/>				
d. Iniciativas que promuevan una integración más solidaria entre los pueblos de la región	<input type="checkbox"/>				
e. Iniciativas que den mayor acceso a los libros, películas y música producidas en otros países de América del Sur	<input type="checkbox"/>				

40. Los temas de más abajo son polémicos. ¿En cuáles votarías a favor y en cuáles en contra?	Votaría a favor	Indeciso	Votaría en contra
a. Mayor control de tránsito de vehículos para disminuir los accidentes y preservar el medio ambiente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Intervención del gobierno en la economía para garantizar empleo para todos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Plena igualdad entre hombres y mujeres en el trabajo, en la administración de la casa y en la política.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Distribución de tierras para los más pobres, aún cuando signifique disminuir las propiedades de los más ricos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Acciones para que, en el futuro, América Latina sea un solo país.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Integración económica del Mercosur, incluyendo una moneda común.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Preservación del medio ambiente, aún cuando eso perjudique el desarrollo económico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

41. Marca una sola alternativa, la que consideres más importante: en tu opinión, la juventud debe:
a. Luchar por sus ideas/ideales
b. Divertirse y pasarla bien
c. Formarse para el futuro
d. Asumir responsabilidades trabajando
e. Formularse objetivos de vida

42. Cómo es la gente joven de nuestro país? Marca sólo una alternativa, la que consideres más importante.
a. Son irresponsables
b. Trabajadores
c. Participativos
d. Violentos
e. Creativos
f. Comprometidos
g. Individualistas
h. Solidarios

43. Los gobiernos militares en nuestro país pueden ser vinculados con:	Desacuerdo totalmente	Desacuerdo	Acuerdo en parte	Acuerdo	Acuerdo totalmente
a. Mantuvieron el orden y combatieron al terrorismo.	<input type="checkbox"/>				
b. Promovieron un intenso desarrollo económico.	<input type="checkbox"/>				
c. Torturaron y asesinaron a muchos opositores.	<input type="checkbox"/>				
d. No tuvieron en cuenta la opinión del pueblo para gobernar.	<input type="checkbox"/>				
e. Se produjeron crisis económicas y el aumento de la deuda externa.	<input type="checkbox"/>				
f. Fue un período de mayor seguridad pública	<input type="checkbox"/>				

Los jóvenes y la Historia.

Cuestionario para profesores

Perfil

Edad: Sexo: Masculino Femenino

1.- ¿Cuál es su formación docente? (por favor, marque una sola respuesta)
<input type="checkbox"/> Título terciario o universitario que no sea el de formación de profesores de historia.
<input type="checkbox"/> Título de profesor de historia de un instituto superior de formación docente
<input type="checkbox"/> Título de profesor de historia de una universidad
<input type="checkbox"/> No poseo título terciario o universitario

2 - ¿Cuál es la institución en la cual realizó su última formación? (por favor, indíquela en letra de imprenta)

3.- ¿Ud. posee algún curso de postgrado? (por favor, marque sólo una respuesta)
<input type="checkbox"/> Sí, pero en un área distinta de Historia.
<input type="checkbox"/> Sí, en el área de Historia.
<input type="checkbox"/> No.

4. ¿Cuánto tiempo ha completado su formación para enseñar, incluyendo el año en curso? (por favor, marque una sola respuesta)
<input type="checkbox"/> Hasta 3 años.
<input type="checkbox"/> De 4 a 8 años
<input type="checkbox"/> De 9 a 15 años
<input type="checkbox"/> De 16 a 25 años.
<input type="checkbox"/> 26 años o más años

5.- ¿Cuál es su experiencia como profesor, incluyendo el año escolar en curso? (por favor, marque una sola respuesta).

Hasta 3 años.

De 4 a 8 años

De 9 a 15 años

De 16 a 25 años.

26 años o más años

6. En su opinión, ¿cuál es la importancia de la Historia en la formación para la vida de sus alumnos?

Muy pequeña

Pequeña

Suficiente

Grande

Muy grande

7. De los problemas abajo, ¿cuáles de ellos están presentes en la zona en la que se localiza su escuela?:	Sí	No
Violencia escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Graves problemas ecológicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Graves problemas económicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desempleo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alta tasa de criminalidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. ¿Qué significa para usted la religión?

Muy poco

Poco

Algo

Es importante

Es muy importante

9. ¿Cuál es su interés por la política? (por favor, marque sólo una respuesta)

Muy poco

Poco

Algo

<input type="checkbox"/> Me interesa
<input type="checkbox"/> Me interesa mucho

10. Sobre su participación en la política (marcar una alternativa):
<input type="checkbox"/> Nunca participó
<input type="checkbox"/> Ha participado pocas veces
<input type="checkbox"/> Ha participado algunas veces
<input type="checkbox"/> Participa frecuentemente
<input type="checkbox"/> Participa siempre

11. En las elecciones, Usted generalmente vota por candidatos y partidos de: (Por favor, marque una sola alternativa)
<input type="checkbox"/> Izquierda
<input type="checkbox"/> Centro- izquierda
<input type="checkbox"/> Centro.
<input type="checkbox"/> Centro- derecha.
<input type="checkbox"/> Derecha.

Enseñanza y aprendizaje de la historia

12. ¿Cómo evalúa usted el grado de aprendizaje de los alumnos sobre los siguientes temas?:	Ninguno	Poco	Alguno	Bueno	Óptimo
a. Historia Antigua.	<input type="checkbox"/>				
b. Edad Media.	<input type="checkbox"/>				
c. Revolución Industrial.	<input type="checkbox"/>				
d. Adolfo Hitler y la 2ª Guerra Mundial.	<input type="checkbox"/>				
e. Independencia Nacional.	<input type="checkbox"/>				
f. Formación del Estado Moderno.	<input type="checkbox"/>				
g. Historia de otros países de América Latina.	<input type="checkbox"/>				
h. Dictadura Militar.	<input type="checkbox"/>				
i. Globalización.	<input type="checkbox"/>				
j. Democracia.	<input type="checkbox"/>				

13. ¿Qué ocurre normalmente durante las clases de Historia?	Nunca	Casi nunca	A veces	Frecuentemente	Casi siempre
a. Los estudiantes oyen sus explicaciones sobre el pasado.	<input type="checkbox"/>				
b. Los alumnos son informados de lo que fue bueno o malo, verdadero o falso en la Historia.	<input type="checkbox"/>				
c. Los alumnos discuten diferentes explicaciones sobre lo que ocurrió en el pasado	<input type="checkbox"/>				
d. Ellos investigan diferentes fuentes históricas: documentos, fotografías, ilustraciones, mapas.	<input type="checkbox"/>				
e. Ellos recuerdan y reinterpretan la Historia	<input type="checkbox"/>				
f. Los alumnos escuchan casetes, CDs o ven películas y vídeos sobre Historia.	<input type="checkbox"/>				
g. Los alumnos usan libros escolares o algún otro material didáctico (fotocopias).).	<input type="checkbox"/>				
h. Los alumnos participan en actividades grupales: dramatizaciones, visitas a museos, proyectos con la comunidad.	<input type="checkbox"/>				

14. En sus clases, ¿en qué objetivos concentra usted la enseñanza de la Historia?	Muy poco	Poco	Medianamente	Me concentro	Me concentro mucho
a. Quiero que mis alumnos adquieran conocimiento sobre los principales acontecimientos de la historia.	<input type="checkbox"/>				
b. Quiero que juzguen moralmente los conocimientos históricos de acuerdo con los derechos civiles y humanos.	<input type="checkbox"/>				
c. Quiero que piensen el pasado tomando en consideración todos los puntos de vista.	<input type="checkbox"/>				
d. Quiero que comprendan el comportamiento de las personas en el pasado, reconstruyendo las formas de vida y de pensamiento del período en que esas personas vivieron.	<input type="checkbox"/>				
e. Quiero que usen la Historia para explicar la situación del mundo actual y descubrir tendencias de cambio.	<input type="checkbox"/>				
f. Quiero que aprendan a reconocer las tradiciones, características, valores y misión de nuestra nación y nuestra sociedad.	<input type="checkbox"/>				
g. Quiero que aprendan a valorizar la preservación de los lugares históricos y las construcciones antiguas.	<input type="checkbox"/>				

h. Quiero que estudien Historia de una forma divertida y fascinante.	<input type="checkbox"/>				
i. Quiero que interioricen valores democráticos básicos.	<input type="checkbox"/>				

Pasado, presente y futuro

15. ¿Qué temas de la Historia usted piensa que le interesan más a sus alumnos?	Muy poca	Poca	Medianamente	Se interesan	Se interesan mucho
a. La vida cotidiana de las personas comunes.	<input type="checkbox"/>				
b. Reyes, reinas y otras personas importantes.	<input type="checkbox"/>				
c. Aventureros y grandes descubridores.	<input type="checkbox"/>				
d. Guerras y dictaduras.	<input type="checkbox"/>				
e. Culturas de otros países lejanos.	<input type="checkbox"/>				
f. La formación de las naciones.	<input type="checkbox"/>				
g. El desarrollo de la democracia.	<input type="checkbox"/>				
h. La interferencia del hombre en el medio ambiente.	<input type="checkbox"/>				
i. El desarrollo de la agricultura, la industria y el comercio.	<input type="checkbox"/>				
j. La historia de asuntos específicos (por ejemplo: la historia de los automóviles, de la Iglesia, de la música, del deporte, etc.).	<input type="checkbox"/>				
k. La historia de su familia.	<input type="checkbox"/>				

16. ¿Qué afirmaciones describen mejor los problemas del profesor de Historia en su país?	Totalmente en desacuerdo	en desacuerdo	No opina	acuerdo	acuerdo totalmente
a. No existen posibilidades suficientes de obtener una mejor capacitación docente.	<input type="checkbox"/>				
b. Hay súbitos y profundos cambios políticos en la interpretación de la historia.	<input type="checkbox"/>				
c. Hay pocas horas de Historia en el currículo escolar.	<input type="checkbox"/>				
d. Hay falta de apoyo y de materiales de enseñanza.	<input type="checkbox"/>				

e. Hay falta de interés por parte de los estudiantes.	<input type="checkbox"/>				
f. Presión por parte del Ministerio de Educación de la Nación y de la Provincia.	<input type="checkbox"/>				
g. Existen muchos cambios curriculares en la materia.	<input type="checkbox"/>				
h. No hay tiempo suficiente para la preparación de las clases.	<input type="checkbox"/>				
i. Bajos salarios.	<input type="checkbox"/>				

17. ¿Qué influencia encuentra usted que tuvieron los siguientes factores en el cambio en la historia más reciente?	Muy poca	Poca	Media	Importante	Muy importante
a. Inventiones técnicas y mecanización.	<input type="checkbox"/>				
b. Movimientos y conflictos sociales	<input type="checkbox"/>				
c. Reyes, reinas y personajes políticamente destacados	<input type="checkbox"/>				
d. Reformas políticas	<input type="checkbox"/>				
e. Fundadores de religiones y jefes religiosos	<input type="checkbox"/>				
f. Desarrollo de la ciencia y del conocimiento.	<input type="checkbox"/>				
g. Guerras y conflictos	<input type="checkbox"/>				
h. Intereses económicos y competencia económica.	<input type="checkbox"/>				
i. Filósofos, pensadores y personas instruídas.	<input type="checkbox"/>				
j. Revoluciones políticas	<input type="checkbox"/>				
k. Problemas ambientales	<input type="checkbox"/>				
l. Migraciones	<input type="checkbox"/>				
m. Organización de los trabajadores	<input type="checkbox"/>				
n. Esfuerzo personal	<input type="checkbox"/>				
o. Científicos y ingenieros	<input type="checkbox"/>				

18. ¿Qué influencia encuentra usted que tendrán los siguientes factores en el cambio en la vida de las personas hasta en los próximos 40 años?	Muy poca	Poca	Media	Importante	Muy importante
a. Inventiones técnicas y mecanización.	<input type="checkbox"/>				
b. Movimientos y conflictos sociales	<input type="checkbox"/>				

c. Reyes, reinas y personajes políticamente destacados	<input type="checkbox"/>				
d. Reformas políticas	<input type="checkbox"/>				
e. Fundadores de religiones y jefes religiosos	<input type="checkbox"/>				
f. Desarrollo de la ciencia y del conocimiento.	<input type="checkbox"/>				
g. Guerras y conflictos	<input type="checkbox"/>				
h. Intereses económicos y competencia económica.	<input type="checkbox"/>				
i. Filósofos, pensadores y personas instruidas.	<input type="checkbox"/>				
j. Revoluciones políticas	<input type="checkbox"/>				
k. Problemas ambientales	<input type="checkbox"/>				
l. Migraciones	<input type="checkbox"/>				
m. Organización de los trabajadores	<input type="checkbox"/>				
n. Esfuerzo personal	<input type="checkbox"/>				
o. Científicos y ingenieros	<input type="checkbox"/>				

19. ¿Cuán de acuerdo o desacuerdo está usted con las siguientes opiniones?	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	No opina	Acuerdo	Acuerdo totalmente
a. Debe haber responsabilidad igual tanto del hombre como de la mujer en el cuidado de los hijos y en el trabajo doméstico.	<input type="checkbox"/>				
b. Acepto tener amigos y amigas homosexuales	<input type="checkbox"/>				
c. Acepto tener amigos de otras religiones	<input type="checkbox"/>				
d. La mujer siempre tuvo un papel importante en las conquistas y luchas históricas	<input type="checkbox"/>				

20. ¿Sobre los procesos integración de América del Sur, ¿cuán importancia piensa usted que tienen?	Muy poca	Poca	Media	Importante	Muy importante
a. Acuerdos para aumentar el comercio entre los países	<input type="checkbox"/>				
b. -Programas que faciliten a la ciudadanía estudiar y trabajar en otro país de la región	<input type="checkbox"/>				
c. Construcción de rutas, vías de ferrocarril, gaseoductos y otras obras que conecten los países del continente	<input type="checkbox"/>				
d. Iniciativas que promuevan una integración más solidaria entre los pueblos de la región	<input type="checkbox"/>				
e. Iniciativas que den más acceso a libros, películas y músicas producidas en otros países de América del Sur	<input type="checkbox"/>				

21. Los gobiernos militares en su país han estado ligados a :	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	No opina	Acuerdo	Acuerdo totalmente
a. El mantenimiento del orden y el combate al terrorismo.	<input type="checkbox"/>				
b. Intenso desarrollo económico.	<input type="checkbox"/>				
c. Tortura y asesinato de opositores.	<input type="checkbox"/>				
d. A no tomar en cuenta la opinión del pueblo para gobernar.	<input type="checkbox"/>				
e. Crisis económicas y han aumentado la deuda pública.	<input type="checkbox"/>				
f. Un período de mayor seguridad pública	<input type="checkbox"/>				

Los autores

Gonzalo de Amézola

Profesor en Historia (UNLP) y Especialista en Ciencias Sociales (FLACSO). Es profesor titular de Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Historia (UNLP) y como investigador se ocupa de problemas de enseñanza de la Historia. Director de la Maestría en Enseñanza de la Historia de la UNTREF y de la que con el mismo nombre se desarrolla en la UNR, posgrados en los que también es docente. Codirige *Clío & Asociados. La historia enseñada*, revista co-editada por la UNL y la UNLP.

gonzalodeamezola@gmail.com

Luis Fernando Cerri

Profesor de Historia, Magister y Doctor en Educación por la Universidade de Campinas (UNICAMP). Actualmente se desempeña como profesor asociado del Departamento de Historia de la Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) en Paraná, Brasil, y es docente en las maestrías profesional y académica en historia de la misma universidad.

lfcronos@yahoo.com.br

Mariela Alejandra Coudannes Aguirre

Doctora en Didáctica de las Ciencias Sociales (Universidad Autónoma de Barcelona). Profesora ordinaria a cargo de cátedra. Subdirectora del Instituto de Desarrollo e Investigación para la Formación Docente, Universidad Nacional del Litoral. Co-directora de la revista *Clío & Asociados. La historia enseñada*, revista co-editada por la UNL y la UNLP.

macoudan@gmail.com

Virginia Cuesta

Profesora, Licenciada en Historia y Doctora en Ciencias de la Educación por la UNLP. Realiza tareas como docente-investigadora en las materias de Planificación, Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Historia y Problemas de Historia General de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP.

Virginia.cuesta@gmail.com

María Claudia García

Profesora en Historia, UNLPam. Maestrando en Estudios Sociales y Culturales, Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam. Se desempeña como docente auxiliar en las asignaturas Práctica de la Enseñanza de la Historia y Didáctica Especial en la carrera profesorado en Historia, Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam y en Historia Constitucional de la carrera de Abogacía, Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas, UNLPam.

mclaudiagarcia@hotmail.com

María Cristina Garriga

Profesora en Historia (UNLP). Especialista en Ciencias Sociales con mención en Currículum y Prácticas Escolares (FLACSO). Profesora adjunta de la cátedra de Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Historia (UNLP). Docente de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ISFD 96, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Investigadora en temas de enseñanza de la Historia (IdHICS –CONICET/UNLP).

pinagarriga@yahoo.com.ar

María Paula González

Profesora en Historia por la Universidad de Buenos Aires y Doctora por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) en el programa de Didáctica de las Ciencias Sociales. Actualmente es investigadora-docente adjunta concursada de la UNGS e investigadora adjunta del CONICET.

gonzalezamorena@gmail.com

Gabriel E. Gregoire

Profesor en Historia, UNLPam y Master en Nuevas Tecnologías aplicadas a Educación, Universidad Autónoma de Barcelona. Se desempeña como

docente auxiliar en las asignaturas, Práctica de la Enseñanza, Didáctica Especial e Historia de los Procesos Sociales, todas de la carrera profesorado en Historia, Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam. Es Co-Responsable Pedagógico Curricular del Área de Educación a Distancia de la UNLPam.

gregoregab@gmail.com

Cecilia Linare

Profesora en Historia (UNLP). Docente en las Cátedras Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Historia e Historia de la Educación General en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Cursa actualmente la Maestría en Educación en la misma casa de estudios y se dedica a investigar problemas de enseñanza de las ciencias sociales e historia en los niveles primario y medio.

cecilialinare@gmail.com

Valeria Morras

Profesora en Historia (UNLP). Especialista en Ciencias Sociales con mención en Currículum y Prácticas Escolares (FLACSO). Actualmente realiza la Maestría en Educación (UNLP). Es docente-investigadora de la UNQ y UNLP. Investiga acerca de la enseñanza de la historia en la escuela secundaria.

vmorras@gmail.com

Viviana Pappier

Profesora en Historia (UNLP). Especialista en Ciencias Sociales con mención en Currículum y Prácticas Escolares (FLACSO) y Magister en Historia y Memoria (UNLP). Es docente de la cátedra Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Historia del profesorado en Historia de la UNLP. Investiga acerca de problemas vinculados con la enseñanza de la historia.

vpappier@yahoo.com

María Clara Ruiz

Profesora de Historia (Universidad Nacional del Litoral) y Magister en Educación (Universidad Federal de Minas Gerais). Miembro del Comité de Redacción de la revista *Clío & Asociados. La historia enseñada*. Colaboradora en proyectos de investigación de la Universidad Nacional del Litoral.

Ayudante de cátedra en la Universidad Nacional del Litoral y colaboradora en proyectos de investigación

ruizmariaclara@gmail.com

Laura A. Sánchez

Profesora en Historia, UNLPam. Profesora adjunta en las asignaturas Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Historia, ambas de la carrera profesorado en Historia, Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam. Tiene antecedentes en gestión en el ámbito universitario y actualmente es Directora del Departamento de Historia de la UNLPam.

sanchezlau@hotmail.com

Este libro tiene como problemática central la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en Argentina. El estado de situación del tema se construyó a partir de los datos obtenidos de encuestas realizadas a alumnos y docentes de escuelas secundarias de Argentina y países del Mercosur entre agosto de 2012 y mayo de 2013, en el marco del proyecto de investigación “Los Jóvenes y la Historia en el Mercosur”.



Estudios/Investigaciones, 64

ISBN 978-950-34-1633-4

Proyecto Redes