



## 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<sup>do</sup> y 5<sup>to</sup> 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<sup>to</sup> 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, ideologia e comportamento 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](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.

# 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 es 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.<sup>1</sup> 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.<sup>2</sup> El cálculo del promedio de las

---

<sup>1</sup> 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/>

<sup>2</sup> 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, Sarmiento<sup>3</sup>, Belgrano y Rosas<sup>4</sup>, 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).

---

<sup>3</sup> 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.

<sup>4</sup> 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 <sup>5</sup>

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:

<sup>5</sup> 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.<sup>6</sup> 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.<sup>7</sup>

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

---

<sup>6</sup> ¿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>

<sup>7</sup> 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.<sup>8</sup>

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).

---

<sup>8</sup> 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.<sup>9</sup> 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.<sup>10</sup> 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” (Sábato 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.

---

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

<sup>10</sup> 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”,<sup>11</sup> 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 Cabral<sup>12</sup> nunca hubiera sido considerado un héroe si no hubiera salvado la vida de San Martín, en la batalla contra los realistas de 1813.<sup>13</sup> 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

---

<sup>11</sup> 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>

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

<sup>13</sup> 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.<sup>14</sup>

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

---

<sup>14</sup> 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](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 liberación<sup>15</sup> (¿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,

---

<sup>15</sup> 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 escuelas<sup>16</sup> o la modificación de aquellas bautizadas durante la última dictadura militar.<sup>17</sup> Sin olvidar a los “máximos” referentes que recorren su producción, Felipe Pigna ha concebido un proyecto para transformar en prócer a René Favaloro.<sup>18</sup> 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”,<sup>19</sup> evitando de esta manera que cada gobierno consagre sus propias afinidades partidarias.<sup>20</sup> Esta visión, que se justifica a partir de consignas de

---

<sup>16</sup> *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/>

<sup>17</sup> 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>

<sup>18</sup> 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>

<sup>19</sup> 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>

<sup>20</sup> 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](http://www.revistaenie.clarin.com/ideas/historia/bronce-sables-guian-pueblo-nino_0_1379262068.html)

---

## 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

<b>1. ¿Qué significa la Historia para vos?</b>	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"/>				

<b>2. En tu opinión, cuál es la importancia de cada uno de los siguientes objetivos en el estudio de la Historia</b>	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"/>				

<b>3. ¿Qué formas de las presentaciones de la Historia utilizadas en la escuela resultan más de tu AGRADO?</b>	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"/>				

<b>4. En qué formas en las que se presenta la historia CONFIÁS más?</b>	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"/>				

<b>5. ¿Qué ocurre normalmente en las clases de Historia?</b>	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"/>				

<b>6. ¿En qué se concentran más sus clases de Historia?</b>	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"/>				

<b>7. ¿Cuál es tu religión? (marcar una respuesta)</b>	
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

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

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

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

<b>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)</b>			
<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

<b>12. Haciendo un cálculo rápido, cuántos libros hay en tu casa, sin contar los manuales escolares y las revistas?</b>	
<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	

<b>13a. ¿Cuál es el grado de escolaridad de tu padre? (marcar una respuesta)</b>	
<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

<b>13b. ¿Cuál es el grado de escolaridad de su madre? (marcar una respuesta)</b>	
<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

<b>14. Todos sabemos que es difícil predecir el futuro, sin embargo ¿a qué grado de educación te gustaría llegar? (marcar una respuesta)</b>	
<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.

<b>16. Cuál es tu interés por cada uno de los siguientes períodos de la Historia:</b>	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"/>				

<b>17. ¿Cuáles de estos temas de la Historia te interesan más?</b>	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"/>				

<b>18.Cuál es tu interés acerca de la historia de los siguientes lugares:</b>	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"/>				

<b>19. ¿Qué influencia encontrarás que tuvieron los siguientes factores en el cambio de la vida de las personas en la historia más reciente?</b>	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"/>				

<b>20. ¿Que influencia pensás que tendrán los siguientes factores en el cambio de la vida de las personas en los próximos 40 años?</b>	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"/>				

<b>21. ¿A qué asociás la Edad Media?</b>	Desacuerdo totalmente	Desacuerdo	Acuerdo en parte	Acuerdo	Acuerdo totalmente
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"/>				

<b>22. ¿A qué asociás el período de colonización?</b>	Desacuerdo totalmente	Desacuerdo	Acuerdo en parte	Acuerdo	Acuerdo totalmente
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"/>				

<b>23. ¿A qué asociás la Revolución Industrial?</b>	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"/>				

<b>24. ¿Qué imagen asociás con Adolf Hitler?</b>	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"/>				

<b>25. Qué importancia tiene para usted lo siguiente</b>	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.	

<b>27. Cómo pensás que era la vida en tu país hace 40 años?</b>	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"/>				

<b>28. ¿Cómo pensás que será la vida en tu país dentro de 40 años?</b>	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"/>				

<b>29. ¿Cómo pensás que será TU vida dentro de 40 años?</b>	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"/>				

<b>30. EN NUESTRO PAÍS HAY UNA GRAN DIFERENCIA ENTRE RICOS Y POBRES. Los ricos se volvieron ricos porque...</b>	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 territorio irregularmente shaped etiquetado como 'TERRANOVA'. Este territorio está dividido en dos secciones: una superior izquierda etiquetada 'A' y una superior derecha etiquetada 'B'. Una línea horizontal separa estas dos secciones de una sección inferior que también está etiquetada 'TERRANOVA'.

	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"/>				

<b>33. ESCRIBE DEBAJO EL NOMBRE DE 3 HÉROES DE TU PAÍS EN ORDEN DE IMPORTANCIA</b>

<b>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)</b>
<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.

<b>35. Imaginá que se construirá una carretera en tu región. Algunos bienes corren peligro. ¿Qué importancia le darías a la preservación del siguiente bien?</b>	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"/>				

<b>36. ¿Qué ideas tenés acerca de las naciones y el país?</b>	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"/>				

<b>37. ¿Qué pensás de la democracia?</b>	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"/>				

<b>38. Marque su grado de acuerdo con las afirmaciones de más abajo.</b>	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"/>				

<b>39. Qué importancia tiene lo siguiente en los acuerdos de integración de América del Sur:</b>	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"/>				

<b>40. Los temas de más abajo son polémicos. ¿En cuáles votarías a favor y en cuáles en contra?</b>	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"/>

<b>41. Marca una sola alternativa, la que consideres más importante: en tu opinión, la juventud debe:</b>
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

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

<b>43. Los gobiernos militares en nuestro país pueden ser vinculados con:</b>	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

<b>1.- ¿Cuál es su formación docente? (por favor, marque una sola respuesta)</b>
<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

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

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

<b>4. ¿Cuánto tiempo ha completado su formación para enseñar, incluyendo el año en curso? (por favor, marque una sola respuesta)</b>
<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

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

<b>6. En su opinión, ¿cuál es la importancia de la Historia en la formación para la vida de sus alumnos?</b>
<input type="checkbox"/> Muy pequeña
<input type="checkbox"/> Pequeña
<input type="checkbox"/> Suficiente
<input type="checkbox"/> Grande
<input type="checkbox"/> Muy grande

<b>7. De los problemas abajo, ¿cuáles de ellos están presentes en la zona en la que se localiza su escuela?:</b>	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"/>

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

<b>9. ¿Cuál es su interés por la política? (por favor, marque sólo una respuesta)</b>
<input type="checkbox"/> Muy poco
<input type="checkbox"/> Poco
<input type="checkbox"/> Algo

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

<b>10. Sobre su participación en la política (marcar una alternativa):</b>
<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

<b>11. En las elecciones, Usted generalmente vota por candidatos y partidos de: (Por favor, marque una sola alternativa)</b>
<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

<b>12. ¿Cómo evalúa usted el grado de aprendizaje de los alumnos sobre los siguientes temas?:</b>	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"/>				

<b>13. ¿Qué ocurre normalmente durante las clases de Historia?</b>	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"/>				

<b>14. En sus clases, ¿en qué objetivos concentra usted la enseñanza de la Historia?</b>	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

<b>15. ¿Qué temas de la Historia usted piensa que le interesan más a sus alumnos?</b>	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"/>				

<b>16. ¿Qué afirmaciones describen mejor los problemas del profesor de Historia en su país?</b>	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"/>				

<b>17. ¿Qué influencia encuentra usted que tuvieron los siguientes factores en el cambio en la historia más reciente?</b>	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"/>				

<b>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?</b>	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"/>				

<b>19. ¿Cuán de acuerdo o desacuerdo está usted con las siguientes opiniones?</b>	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"/>				

<b>20. ¿Sobre los procesos integración de América del Sur, ¿cuán importancia piensa usted que tienen?</b>	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"/>				

<b>21. Los gobiernos militares en su país han estado ligados a :</b>	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](mailto: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](mailto: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](mailto: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](mailto: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](mailto: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](mailto: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](mailto: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](mailto: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](mailto: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](mailto: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](mailto: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](mailto: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](mailto: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**