



LOS JÓVENES FRENTE A LA HISTORIA

Aprendizaje y enseñanza en
escuelas secundarias

*Gonzalo de Amézola
Luis Fernando Cerri
(coordinadores)*

LOS JÓVENES FRENTE A LA HISTORIA

Aprendizaje y enseñanza en
escuelas secundarias

Gonzalo de Amézola

Luis Fernando Cerri

(coordinadores)

Proyecto Redes



2018

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

Diseño: D.C.V. Federico Banzato

Diseño de tapa: D.G.P. Daniela Nuesch

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

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

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

Impreso en Argentina

©2018 Universidad Nacional de La Plata

ISBN 978-950-34-1633-4

Colección Estudios/Investigaciones, 64

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



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

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

Decana

Prof. Ana Julia Ramírez

Vicedecano

Dr. Mauricio Chama

Secretario de Asuntos Académicos

Prof. Hernán Sorgentini

Secretario de Posgrado

Dr. Fabio Espósito

Secretaria de Investigación

Dra. Laura Rovelli

Secretario de Extensión Universitaria

Mg. Jerónimo Pinedo

Prosecretario de Gestión Editorial y Difusión

Dr. Guillermo Banzato

Índice

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

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

Presentación

Características generales del proyecto

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Las escuelas encuestadas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Las ciudades donde se aplicaron las encuestas fueron las siguientes:

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

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

-Paraguay: Asunción

-Uruguay: Montevideo

-Chile: Santiago

Antecedentes del proyecto

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Las etapas de nuestra investigación

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

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

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

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

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

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

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

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

Referencias bibliográficas

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

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

La conciencia histórica en jóvenes de la Provincia de Buenos Aires

María Cristina Garriga

Valeria Morras

Viviana Pappier

Introducción

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

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

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

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

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

Los estudiantes de la Provincia de Buenos Aires y la Historia

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La Historia en la mirada de los jóvenes

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

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

Gráfico 1



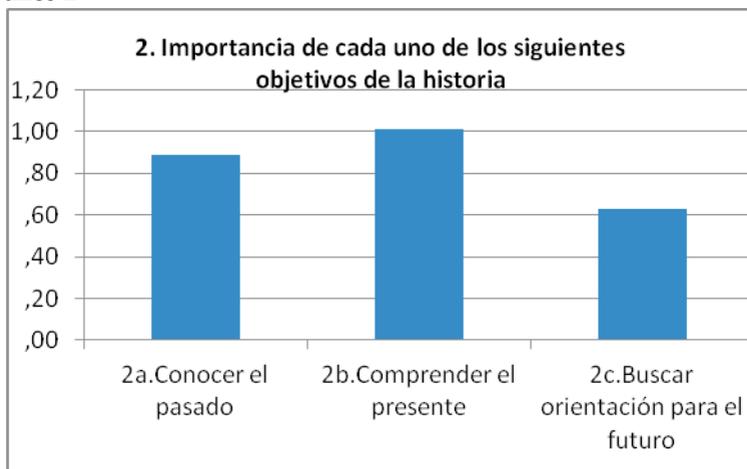
³ En este apartado se retoma parte del trabajo realizado por Garriga, María Cristina, Morras, Valeria y Pappier, Viviana (2014).

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

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

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

Gráfico 2



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

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

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

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

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

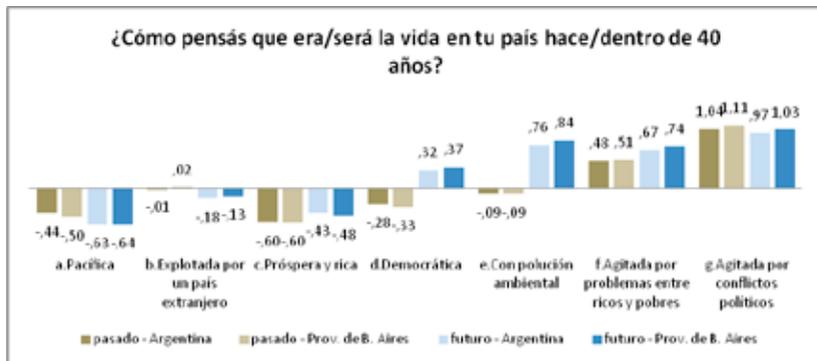
La categoría de conciencia histórica nos permite relacionar experiencias y expectativas. Para Koselleck, estos conceptos permiten articular diferentes temporalidades, ya que la “experiencia y la expectativa son categorías adecuadas para tematizar el tiempo histórico porque entrecruzan el pasado y el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

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

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

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

Gráfico 3



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

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

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

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

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

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

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

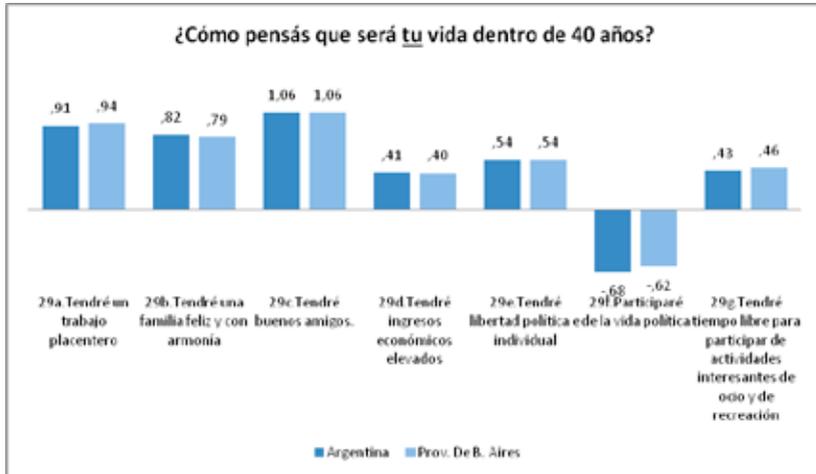
está planteando otras ideas y sentidos: la jerarquización de los tiempos contemporáneos, la democracia, la identidad nacional plural en un contexto regional más amplio; una historia para formar ciudadanos democráticos, críticos y participativos; una historia más conceptual y explicativa; una historia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

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

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

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

Gráfico 4



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tal como sostiene Reguillo Cruz,

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A modo de cierre

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

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

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

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

Referencias bibliográficas

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

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

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

Anexos

Escuela: _____ () N°.____
Provincia

Los jóvenes y la historia. Cuestionario para estudiantes

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

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

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

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

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

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

¡Muchas gracias por tu valiosa participación en este proyecto!

Edad: ____ años Sexo: Masculino Femenino

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

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

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

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

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

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

Anexo 1

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Anexo 1

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

21. ¿A qué asociás la Edad Media?	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"/>				

22. ¿A qué asociás el período de colonización?	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"/>				

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



El diagrama muestra un territorio irregularmente shaped etiquetado como 'TERRANOVA'. Este territorio está dividido en dos secciones: una superior izquierda etiquetada como 'A' y una superior derecha etiquetada como 'B'. Una línea horizontal separa estas dos secciones de una sección inferior que también forma parte del territorio '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"/>				

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Los jóvenes y la Historia.

Cuestionario para profesores

Perfil

Edad: Sexo: Masculino Femenino

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

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

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

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

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

Hasta 3 años.

De 4 a 8 años

De 9 a 15 años

De 16 a 25 años.

26 años o más años

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

Muy pequeña

Pequeña

Suficiente

Grande

Muy grande

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

8. ¿Qué significa para usted la religión?

Muy poco

Poco

Algo

Es importante

Es muy importante

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

Muy poco

Poco

Algo

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

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

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

Enseñanza y aprendizaje de la historia

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

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

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

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

Pasado, presente y futuro

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Los autores

Gonzalo de Amézola

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

gonzalodeamezola@gmail.com

Luis Fernando Cerri

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

lfcronos@yahoo.com.br

Mariela Alejandra Coudannes Aguirre

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

macoudan@gmail.com

Virginia Cuesta

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

Virginia.cuesta@gmail.com

María Claudia García

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

mclaudiagarcia@hotmail.com

María Cristina Garriga

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

pinagarriga@yahoo.com.ar

María Paula González

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

gonzalezamorena@gmail.com

Gabriel E. Gregoire

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

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

gregoregab@gmail.com

Cecilia Linare

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

cecilialinare@gmail.com

Valeria Morras

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

vmorras@gmail.com

Viviana Pappier

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

vpappier@yahoo.com

María Clara Ruiz

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

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

ruizmariaclara@gmail.com

Laura A. Sánchez

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

sanchezlau@hotmail.com

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



Estudios/Investigaciones, 64

ISBN 978-950-34-1633-4

Proyecto Redes