

CONCIENCIA HISTÓRICA Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: UNA MIRADA DESDE LOS LIBROS DE TEXTO

GONZÁLEZ, M. PAULA

Departamento de Didáctica de la Lengua, de la Literatura y de las Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Barcelona
mpgonzal@mail.retina.ar

Resumen. Como articulación de una visión de pasado y un proyecto de futuro, la conciencia histórica no es ajena a la escuela: se encuentra presente en los contenidos escolares y, de manera especial, en la enseñanza de la historia, donde se transmite a la vez que se construye. El saber histórico estructura y es estructurado por la conciencia histórica al tiempo que la enseñanza de la historia puede plantearse en términos de desarrollo de la percepción, interpretación y orientación históricas, piezas claves de la competencia narrativa. Aunque la conciencia histórica transmitida y construida en el aula es mucho más compleja que los contenidos de los libros de texto, éstos dan cuenta de ella y permiten analizar las representaciones y competencias que promueve.

Palabras clave. Conciencia histórica, enseñanza de la historia, libros de textos escolares.

Summary. Historical consciousness is not alien to school as the articulation between past vision and future project. It is present in its contents and, in a special way, in teaching history where the historical consciousness is transmitted and built. The historical knowledge structures and is structured by the historical consciousness, whereas history teaching could be thought of in terms of development of perception, interpretation and historical orientation, key pieces of narrative competence. Although the historical consciousness transmitted and built in classrooms is much more complex than the one in textbooks, they allow analysing the representations and competences that it promotes.

Keywords. Historical consciousness, history teaching, school textbooks.

INTRODUCCIÓN

Como articulación de una visión de pasado y un proyecto de futuro, la conciencia histórica no es ajena a la escuela. Por el contrario, se encuentra presente en los contenidos escolares y de manera especial en la enseñanza de la historia: allí se transmite a la vez que se construye.

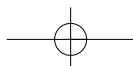
El saber histórico estructura y es estructurado por la conciencia histórica. Al mismo tiempo, la enseñanza de la historia puede plantearse en términos de desarrollo de la percepción, interpretación y orientación históricas, piezas claves de la competencia narrativa. Aunque la conciencia histórica transmitida y construida en el aula es mucho más compleja que los contenidos de los libros de texto, éstos la documentan y permiten analizar las representaciones y competencias que se promueven. Bajo este supuesto, hemos indagado –en nuestra tesis de maestría¹–, las representaciones temporales e identitarias de la inmigración masiva² en la enseñanza de la historia en Argentina presentes en una muestra de libros de textos escolares del nivel secundario de la ciudad de Buenos Aires editados con posterioridad a la reforma educativa.³ En

el presente artículo nos referiremos particularmente a la indagación didáctica realizada proponiendo la matriz de análisis construida desde la categoría «conciencia histórica» y la propuesta de Jörn Rüsen.

RELATO IDENTITARIO, CONCIENCIA HISTÓRICA Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

La historia ha incluido –desde su instauración como contenido escolar– no sólo los referentes filosóficos, psicopedagógicos y epistemológicos, sino también los valores sociales vigentes. La formación de la ciudadanía ha sido la finalidad fundamental de esta disciplina escolar, finalidad prescrita que ha entendido de diferentes maneras sus implicancias y que se ha materializado en diversas selecciones y organizaciones curriculares.

Como señala Laville (2000), la enseñanza de la historia ha pasado básicamente por dos instancias. La instrucción para la formación del «ciudadano-sujeto» perteneciente a un estado-nación fue su objetivo



INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

principal entre fines del siglo XIX y mediados del XX. Esta formación cívica descansaba en la transmisión de una narración de acontecimientos y personajes que sostenían el panteón de hechos simbólicos y míticos de la identidad nacional. Finalizada la Segunda Guerra Mundial, las pedagogías cívicas viraron sus objetivos y contenidos hacia la formación de un «ciudadano-participante», apoyado esta vez en la enseñanza de capacidades intelectuales y afectivas necesarias para vivir en democracia.

Enseñanza de la historia y formación de la ciudadanía se han articulado como binomio inseparable aunque este último concepto ha cambiado su carga semántica a lo largo del tiempo, no sólo en cuanto a su dimensión política sino también comunitaria e identitaria.

La tradición identitaria que enraizó en la enseñanza de la historia (y que ésta, a su vez, se encargó de potenciar) fue el llamado principio de las nacionalidades (Hobsbawm, 1992). Este principio entendió que los ciudadanos pertenecientes a un estado-nación eran un cuerpo homogéneo que compartía una historia, un territorio y una cultura, en síntesis, una homogeneidad que era la causa de la existencia del estado.

Los estados nacionales (como el argentino) asumieron –entre otras funciones– la tarea de internalizar una identidad colectiva mediante la emisión de símbolos para el refuerzo de sentimientos de pertenencia a una comunidad (Oszlak, 1997), función para la cual la contribución de la educación y de la instrucción histórica en particular –a través de los contenidos y la celebración de efemérides– fue fundamental (Bertoni, 2001).

La enseñanza de la historia promovió la formación de esa identidad nacional basándose en la transmisión de una narración del pasado, relato que se instaló en los discursos pedagógicos y en libros de textos escolares durante gran parte del siglo XX.

En Argentina, a partir de la apertura democrática de 1983 –y especialmente a partir de los cambios en las propuestas oficiales y editoriales hacia fines de los ochenta– se comenzó a percibir un corrimiento en el eje de la cuestión «nacional» a la cuestión de la «democracia» (De Privitellio, 2001).

Este desplazamiento del eje vertebrador del currículo de historia se encuentra relacionado con la renovación historiográfica de los últimos años. Esta revisión ha interpretado que la mayoría de las naciones modernas, como la Argentina, no se formaron a partir de una homogeneidad dada sino, por el contrario, construida (Chiaromonte, 1993). En otras palabras, «dio vuelta» el razonamiento inicial del principio de las nacionalidades: la homogeneidad no fue la razón de ser de los estados nacionales, sino consecuencia de su conformación.

Nuestra indagación sobre textos escolares –posteriores a la reforma educativa de los noventa– encontró rasgos de una representación identitaria más acorde a esta línea interpretativa, en tanto los inmigrantes no aparecen integrándose a una identidad nacional dada, sino como protagonistas de su construcción.

Aún con las señaladas modificaciones en las representaciones identitarias, la enseñanza de la historia continua transmitiendo y construyendo una conciencia histórica, a través de un relato del pasado significativo y signifiante (aunque apelando a identidades no esenciales sino entendidas como construcciones históricas). Esto es así porque la conciencia histórica condensa conceptos, representaciones, interpretaciones, comprensiones, perspectivas, valoraciones, experiencias y expectativas que una sociedad tiene de ella (y de los otros) y que se expresan en narrativas estructuradas del pasado.

Como afirma Lanza, la conciencia histórica no se adquiere sólo en la escuela ni en los libros de texto. Sin embargo, ambos han contribuido y contribuyen a su construcción (1993, p. 25). Esto nos lleva a considerar los libros de texto como objeto de indagación didáctica, tema sobre el que avanzamos en el próximo apartado.

LIBROS DE TEXTO COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN

¿Por qué considerar los libros de texto escolares como objeto de investigación didáctica? Existen varias razones que justifican esta opción. Los libros de texto son los soportes más utilizados para la transmisión de los contenidos y ejercen una enorme influencia sobre docentes y alumnos (Blanco, 1994). Se han convertido en verdaderos «mediadores curriculares», es decir, elaboraciones intermedias entre el currículo y la práctica de la enseñanza. Por último, si bien la oferta de materiales educativos excede con creces el formato de libro (produciéndose cada vez más en otros formatos y soportes, como el informático), parece cierto que los libros de texto siguen manteniendo su protagonismo en el aula.

A partir del estudio de la «propuesta editorial»⁴, es posible acceder a un conocimiento indicativo de lo que se está transmitiendo en el sistema educativo, si bien es cierto que una comprensión más fidedigna se logra teniendo en cuenta la propuesta oficial, la propuesta editorial y la práctica docente (Lanza y Finocchio, 1993)

Además de estas consideraciones, resulta igualmente importante la mirada crítica que se pone sobre los libros de texto. ¿Cuáles han sido las motivaciones y preocupaciones que han movilizado las investigaciones sobre estos materiales?

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

Egil Børre Johnsen (1996) propone una clasificación de los principales ejes de las indagaciones sobre libros de texto en tres ámbitos: la ideología, el uso y el desarrollo. De ellos, los estudios de tipo ideológico han sido los más extendidos y prueba de ello son el volumen, la relevancia y las contribuciones de esta línea. Las investigaciones sobre «la cara oculta» de los libros de texto tuvieron por objeto poner en evidencia los prejuicios, estereotipos y los modos de discriminar y excluir a las minorías étnicas, a los colectivos de inmigrantes y a las mujeres.

Uno de los institutos pioneros en esta línea es *Georg Eckert*, con sede en Braunschweig (Alemania). En los trabajos llevados a cabo por este instituto hubo especial preocupación por temas tales como nacionalismo y patriotismo, colonialismo, la condición femenina y las minorías étnicas, etc. (Radkau, 1996). En la década de los noventa, esta tendencia se generaliza formalizándose diversos institutos e instancias de cooperación dedicadas a examinar las imágenes entre países reflejadas en los libros de texto (Riekenberg, 1991). Recientemente, el Consejo de Europa también ha apoyado trabajos de investigación sobre estos materiales, como los dirigidos por Falk Pingel (2000).

En el caso argentino, el interés sobre los libros de textos escolares se registra a partir de los años ochenta en sintonía con el proceso de democratización⁵ de la sociedad, que acrecentó la preocupación por los contenidos que se transmitían en el sistema educativo —especialmente los de historia y educación cívica.

Dobaño y otros investigadores filian también tal interés a la renovación historiográfica producida a partir de la década de 1970. Para estos autores, la atención por la historia de las ideas —a lo que podríamos agregar el impacto del «giro lingüístico»— dio lugar al surgimiento de nuevos temas y abordajes entre los que se encontraba la preocupación por las formas de difusión del conocimiento producido por la disciplina. Así fue que «descubrieron las potencialidades que encierra el estudio de los libros de texto en tanto “muestra” de la forma de ver el mundo (tanto del pasado como del presente) que se intenta transmitir en un momento determinado, o como un espacio desde donde analizar la circulación de determinadas ideas y su impronta en la conformación de un imaginario colectivo» (Dobaño et al., 2001, p. 12).

Aun así, y pese a la reconocida importancia que poseen los libros de texto en la enseñanza de la historia, estos materiales han sido relativamente poco estudiados. Para Dobaño (2001), el problema no es sólo la insuficiencia de trabajos, sino que la mayoría de las investigaciones existentes se realizaron sobre libros de texto escolares editados antes de 1990.⁶

En estos trabajos se priorizaron temas como el rol de los libros en la formación de la identidad nacional,

las formas que adquiere la historia latinoamericana, la actualización de los textos con los últimos avances de la investigación académica, entre otras cuestiones (Bralavsky, 1991, 1994; Devoto, 1993; Lanza, 1993; Finocchio, 1989, 1991).

Los trabajos posteriores a la reforma educativa de los noventa son escasos y se encuentran más dispersos aunque se han comenzado a publicar estudios que han revisado las formas que adquiere en los libros de texto la historia latinoamericana y la historia reciente, entre otras cuestiones. Un importante estudio, recientemente publicado (Romero, 2004), fue realizado en el marco del «Proyecto Visión Argentino-Chilena en el Sistema Educativo». El objetivo de esta investigación fue examinar la visión sobre el país vecino que se impartía tanto en el sistema escolar argentino como chileno, lo que permitió la revisión de la identidad nacional en Argentina, puesto que *la imagen del otro deriva, en primer lugar, y fundamentalmente, de la percepción de nosotros mismos*» (Romero, 1998, p. 7).

CONCIENCIA HISTÓRICA EN LA INVESTIGACIÓN SOBRE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

La conciencia histórica ha sido extensamente estudiada por la filosofía y la historia. Ha sido entendida por Karl-Ernst Jaspers como «la relación entre la interpretación del pasado, la comprensión del presente y la perspectiva de futuro» (1979, citado por Angvik y Von Borries, 1997, p. 401). Asimismo Hans-Georg Gadamer (1993) la define como el privilegio del hombre moderno de tener una plena conciencia de la historicidad de todo presente y de la relatividad de todas las opiniones, mientras que Andrzej Grabski (1985) afirma que la conciencia histórica implica un conjunto de representaciones del carácter histórico del mundo social y del ser individual.

Más allá de estas definiciones, la novedad, y lo más importante —a nuestros fines— es el abordaje que se está realizando de esta categoría en el campo de la historia y su enseñanza. Un buen número de investigaciones, estudios y publicaciones confirman el protagonismo creciente de la categoría «conciencia histórica» (Pagès, 2003) especialmente en los ámbitos francófono y anglófono (Laville, 2001).

Según Christian Laville (2003), «la corriente de la conciencia histórica» permite considerar la memoria y la identidad como campos de interés, así como revisar los fundamentos, contenidos y funciones de la educación ciudadana. Para Nicole Tutiaux-Guillón (2001) interrogar la enseñanza y el aprendizaje de la historia en términos de «conciencia histórica» permite examinar, entre otras cuestiones, las relaciones entre comprensión del tiempo histórico y social,

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

comprensión de los objetos históricos, razonamiento, identidades y valores. Asimismo para esta autora la categoría permite puntualizar y situar algunas paradojas o dilemas sobre las prácticas de enseñanza: en el campo de la epistemología de la historia escolar (entre la costumbre disciplinar de una historia lineal y la formación de la conciencia histórica); en el campo de las aproximaciones cognitivas de la historia escolar (entre el deseo de que los alumnos desarrollen un pensamiento crítico y reflexivo y la homologación de conciencia con conocimiento histórico transmitido por los docentes); y en el campo de la ética de la disciplina (entre el consenso en torno a la importancia de la historia en la formación de jóvenes tolerantes, abiertos y democráticos y la resistencia a la transmisión de valores y particularmente de valores políticos) (Tutiaux-Guillón, 2003).

Originaria (aunque no exclusiva) del ámbito alemán, la categoría «conciencia histórica» comenzó a extenderse a otros espacios académicos y ha sido central —especialmente a partir de los aportes teóricos de Jörn Rüsen— en investigaciones empíricas del ámbito europeo como *Youth & History*⁷ (Angvik y Von Borries, 1997).

La contribución principal de Rüsen (1992, 1997, 2001) ha sido la delimitación teórica de la categoría «conciencia histórica» a fin de realizar una aproximación comprensiva, metódica y empírica sobre la misma, con el fin de acercarse no sólo al contenido de la conciencia histórica sino también a sus formas, a sus sistemas de valor y a su significado, es decir, a aquellos factores que dan sentido a aquel contenido histórico asimilado, aprendido y aplicado a la vida diaria. Desde este punto de vista, la conciencia histórica incluye las operaciones mentales (emocionales y cognitivas, conscientes e inconscientes) por la que el tiempo experimentado en forma de memoria es usado como medio de orientación en la vida diaria.

La conciencia histórica da sentido de la experiencia del tiempo, por lo que esta actividad es simultáneamente receptiva y productiva. Incluye, por un lado, la experiencia y la observación y, por otro, otorga sentido, da significado, orienta. En resumen, la conciencia histórica relaciona experiencia y expectativas, categorías también centrales en la obra de Koselleck (1993).

Como la conciencia histórica es estimulada e influenciada por las experiencias del presente, su capacidad de dar significado depende en gran parte del contexto en el que esto es alcanzado. La influencia del presente sobre los significados que otorga la conciencia histórica complejizan el análisis de sus manifestaciones: no son simplemente expresiones históricas, sino más bien espacios complejos, variados y diferenciados.

Existen formas elementales y generales de operaciones mentales en las que la conciencia histórica toma

forma. Rüsen delimita estos elementos y factores a través de los cuales se pueden descubrir estos tipos: su contenido, es decir, la experiencia de tiempo; las formas de significación histórica; el modo de orientación externa en relación con las formas comunicativas de vida social; el modo de orientación interna, en relación con la identidad histórica y la autocomprensión; los valores morales y el razonamiento moral (Rüsen, 1992, p. 30). A partir de esta enumeración, Rüsen (1992) propone una tipología que denota cuatro principios distintos de orientación temporal de la vida y que implican cuatro formas: tradicional (la afirmación de las orientaciones dadas); ejemplar (la regularidad de los moldes culturales y de vida); crítica (la negación); y genética (la transformación de los modelos de orientación).

Rüsen entiende esta tipología como una secuencia estructural en el desarrollo de la conciencia histórica, en tanto implica: una creciente complejidad de la experiencia temporal y de las formas de significación histórica; un mayor grado de abstracción y complejidad de las operaciones lógicas; una mayor complejidad de la orientación interna y externa; y una complejidad creciente en relación con la identidad.

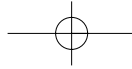
La manifestación de la conciencia histórica es entendida por Rüsen como una estructura de pensamiento, cuyo término *técnico* es la narrativa. El relato o la narración no son utilizados por Rüsen en el sentido de descripción sino «en el sentido de una forma de saber y de entendimiento antropológicamente universales y fundamentales» (1997, p. 82).

El «producto» del proceso de fabricación de sentido de la conciencia histórica (donde se sintetizan sus elementos y su triple dimensión temporal) tiene una forma y una lógica específicas: la forma de una narración en el sentido de estructura coherente de relaciones temporales. En ella, el proceso temporal del pasado da sentido al presente y el futuro es diseñado como una perspectiva de expectativas. En síntesis, la conciencia histórica articula la secuencia temporal expresándolo narrativamente.

La caracterización de esta «narrativa» es la que le permite a Rüsen proponer una clasificación de sus elementos constitutivos así como de sus competencias más importantes. Sobre estos elementos, Rüsen sugiere una serie de dimensiones para el análisis de los libros de textos, propuesta que hemos retomado, desarrollado y aplicado en nuestra investigación y presentamos en el próximo apartado.

CONCIENCIA HISTÓRICA Y LIBROS DE TEXTO: PROPUESTA DE ANÁLISIS

Entre las aportaciones de Jörn Rüsen al campo de la didáctica de la historia, al estudio de la conciencia



INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

histórica, se encuentra una importante contribución al análisis de los libros de texto. Como participante de las investigaciones del *Georg Eckert Institut*, Rösen (1997) propone una serie de criterios para el análisis y evaluación de los textos según los objetivos esenciales para la enseñanza de la historia. Estos objetivos se corresponden con las tres competencias en las que se puede descomponer la competencia narrativa, eje de la conciencia histórica.

Para Rösen, la competencia narrativa puede definirse en términos de «los tres elementos que constituyen juntos una narración histórica: forma, contenido y función» (Rösen, 1992, p. 30). A partir de estos elementos, el autor señala una serie de competencias: para la percepción, la interpretación y la orientación históricas (Rösen, 1997).

En relación con el contenido, se puede hablar de competencia para la experiencia o percepción histórica. Esta competencia supone una habilidad para tener experiencias temporales, para aprender a mirar el pasado y rescatar su calidad temporal diferenciándola del presente, una especie de «sensibilidad histórica». La percepción es uno de los potenciales más importantes del aprendizaje histórico, porque, a partir de la observación y la contemplación, los alumnos se acercan a las diferencias históricas y a las diferentes cualidades de la vida humana a través de los tiempos.

La utilidad del libro para la percepción histórica depende especialmente de tres características: la manera en que se presentan los materiales (textos, imágenes, etc.); la pluridimensionalidad (estructura sincrónica y diacrónica y dimensión social, cultural, política, económica, etc.); y la pluriperspectividad de la presentación histórica (es decir, demostrar que un mismo hecho puede ser percibido de forma diferente e incluso contraria por los afectados).

En relación con la forma, se puede hablar de competencia para la interpretación histórica. Esta habilidad permite acortar diferencias de tiempo entre el pasado, el presente y el futuro e implica traducir experiencias de la realidad pasada a una comprensión del presente y a expectativas en relación con el futuro.

La utilidad del libro para la interpretación histórica se puede medir: en la manera en que se presentan los contenidos y los principios metodológicos propios de la historia como ciencia (estándares científicos, potenciación de desarrollo de problemas, establecimiento y verificación de hipótesis, análisis del material histórico, aplicación de categorías, etc.); y en la presentación de argumentaciones multicausales y la pluriperspectividad en el nivel del observador (es decir, presentando diversas interpretaciones históricas).

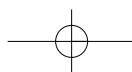
Finalmente, en relación con la función, se puede hablar de competencia para la orientación histórica.

Esto supone ser capaz de utilizar el todo temporal, con su contenido de experiencia, para los propósitos de orientación de la vida. Implica guiar las acciones por medio de las nociones del cambio temporal, articulando la identidad humana con el conocimiento histórico.

La utilidad del libro para la orientación histórica se relaciona con el establecimiento de una relación entre la perspectiva global y el punto de vista e identidad presente de los jóvenes, introduciendo a los alumnos en el proceso de formación de una opinión histórica y trabajando referencias al presente.

El libro de texto debe posibilitar la reflexión sobre el papel desempeñado por la interpretación histórica en la comprensión que el alumno tiene de sí mismo y del presente. Para Rösen esto significa que el libro de texto no sólo debería orientar su perspectiva hacia temas históricos, sino que debería relacionarla sistemáticamente con la constelación de identidad de los alumnos. Sobre este punto de la propuesta hemos realizado una lectura crítica, ya que presenta elementos que no terminan de adecuarse a lo que, creemos, debería plantear la enseñanza de la historia con relación a la formación de identidades. Respecto a las perspectivas globales y particulares, Rösen señala que «los libros de enseñanza casi siempre corresponden a la función de orientación práctica de la exposición histórica de forma negativa, es decir, pretenden evitar los enfoques eurocéntricos incluso los que parten de una perspectiva nacional. Esta exigencia afecta la identidad histórica de los alumnos y alumnas» (1997, p. 91-92). Este autor asume que, respecto a las necesidades de orientación de los jóvenes, la historia tiene un papel central en la creación de una identidad colectiva bajo la forma de identidad nacional.

En nuestra mirada crítica sobre este punto coincidimos con la postura de los investigadores argentinos en las conferencias argentino-alemanas sobre libros de texto desarrolladas durante 1991 y organizadas por FLACSO-Argentina y el Instituto Georg Eckert. Durante esas reuniones, la diferencia más notoria entre investigadores alemanes y argentinos fue en torno al sentido o la finalidad que deberían tener los textos escolares de historia. Entre los representantes alemanes esto aparecía ligado a las necesidades de orientación de los jóvenes en la sociedad alemana contemporánea entendiéndola que la historia tenía un papel central en la creación de una identidad colectiva bajo la forma de identidad nacional. Los investigadores argentinos, en cambio, dudaban en asignar tal papel a los manuales de historia y quienes proponían alternativas se inclinaban por una identificación social pluralista, mientras que otros concebían la historia como fortalecedora de la autonomía individual a partir de un conocimiento más acabado del contexto en el cual el adolescente deberá llevar adelante su propia vida (Finocchio, 1991b).



INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

Así pues, el instrumento construido (y presentado de manera completa a continuación) no sigue de manera exacta la propuesta teórica de Rüsen presentada hasta aquí. De una parte, porque en nuestra investigación hemos realizado un análisis historiográfico específico sobre el tema particular de la inmigración masiva. De otra, porque –como hemos dicho ya– no coincidimos en el establecimiento de una «identidad nacional» como identidad colectiva a la que debe orientar la enseñanza de la historia escolar.

En síntesis, la propuesta de análisis es el resultado de una lectura y selección crítica de las dimensiones propuestas por Rüsen así como su ampliación con elementos presentados por Rafael Valls (1995, 1998, 2001) y Blanco (1994), los cuales nos han permitido operacionalizarla en variables e indicadores.

Seguidamente presentamos la matriz de análisis de libros de texto desarrollada para luego concluir con una breve referencia a los resultados obtenidos de su utilización en nuestra investigación, lo que permitirá valorar sus alcances y pertinencia.

Matriz de análisis de libros de texto escolares.
Utilidad para estimular la percepción histórica

| Dimensión | Variable | Indicador |
|---|--|---|
| La manera en que se presentan los materiales | Imágenes, mapas, croquis, estadísticas | Incorporación de materiales gráficos |
| | | Identificación y contextualización |
| | | Origen de las imágenes |
| | | Pluralidad histórica de las imágenes (vida cotidiana, cultura, material, etc.) |
| | Imágenes como fuentes históricas (estimular interpretaciones, posibilitar comparaciones) | |
| | Textos | Si contiene textos historiográficos, éstos tienen que ser claramente diferenciados |
| La pluridimensionalidad en que se presentan los contenidos históricos | Presentación de una dimensión sincrónica | Diversas dimensiones de experiencia (economía, sociedad, política y cultura), sus diferencias y su reciprocidad, sus correlaciones internas y su potencial de transmisión |
| | Presentación de la dimensión diacrónica | Nivel temporal de cambios a largo plazo (estructuras) y cambios a corto plazo (acontecimientos) |
| La pluriperspectividad de la presentación histórica | Pluriperspectividad histórica al nivel de los afectados | Presentación a través de conflictos o problemas para presentar desde varias perspectivas la experiencia histórica |

Utilidad para estimular la interpretación histórica

| Dimensión | Variable | Indicador |
|--|---|--|
| Tratamiento interpretativo de acuerdo a los principios metodológicos de la historia como ciencia | Desarrollo de capacidades metodológicas | Presentación y desarrollo de problemas |
| | | Establecimiento y verificación de hipótesis |
| | | Investigación y análisis del material histórico |
| | Evitar certidumbre dogmática y definitiva | Tiempos verbales denotan formas abiertas y probabilísticas |
| | Mostrar las posibilidades y limitaciones del conocimiento histórico | Provisionalidad de las explicaciones |
| Pluriperspectividad al nivel del observador | Pluriperspectividad al nivel de las interpretaciones históricas | Presentación de diversos marcos explicativo-interpretativos de los procesos históricos |

Utilidad para estimular la orientación histórica

| Dimensión | Variable | Indicador |
|---|---|---|
| Relación entre perspectiva global y el punto de vista presente de los alumnos | Reflexionar sobre el papel desempeñado por la interpretación histórica en la comprensión que el alumno tiene de sí mismo y del presente | Textos o actividades proponen referencias empáticas, afectivas, experienciales, vivenciales |
| | Establecimiento de relaciones con la identidad de los alumnos | Textos o actividades proponen considerar la comprensión que los alumnos tienen de ellos mismos, de sus preocupaciones, proyectos |
| Formación de una opinión-juicio histórico | Posibilitar la formación de una opinión-juicio histórico potenciando el uso argumentativo de experiencias e interpretaciones | Las actividades piden opiniones fundamentadas, donde se establezcan relaciones entre argumentos y razones, abiertas a las refutaciones y contrastaciones |
| Presencia y trabajo con referencias al presente | Ilustran la singularidad del pasado y permiten medir la diferencia temporal entre el pasado y el presente | Las referencias al presente no se introducen como meras imágenes o datos sino como elementos para permitir una relación temporal de pasado, presente y futuro |
| | Las referencias permiten vislumbrar un trozo de perspectiva futura para el presente | Las referencias al presente permiten realizar un puente con las perspectivas futuras colectivas e individuales |

BALANCE Y PERSPECTIVAS

En el análisis didáctico realizado en nuestra investigación sobre la muestra de libros escolares, aplicamos la triple matriz presentada anteriormente observando si los indicadores estaban presentes, ausentes o parcialmente desarrollados o trabajados en los textos. Para ello revisamos el cuerpo del texto, imágenes, fuentes, textos secundarios, actividades, etc. A continuación presentamos, de manera general, las evidencias encontradas. Dado que el tema excluyente de nuestro análisis fue el proceso de inmigración masiva en Argentina, las ejemplificaciones se referirán a esta cuestión.

Respecto a la utilidad de los libros analizados para estimular la percepción histórica, una primera constatación es la gran cantidad de materiales gráficos incorporados, cuyo valor ilustrativo es indudable, aunque más relativa es su potencial utilización como fuentes para la percepción histórica.

La mayoría de las imágenes encontradas fueron fotografías y en menor medida se incorpora material estadístico y caricaturas. Respecto a éstas últimas resulta crítico que se incorporen caricaturas sin herramientas metodológicas que permitan procesar y analizar fuentes tan particulares que exageran o ridiculizan los rasgos de la persona, cosa o idea con intención satírica o humorística. La ausencia de consignas de análisis hace que estos materiales no se recuperen como fuentes históricas que permiten estimular interpretaciones o posibilitar comparaciones. Las temáticas son variadas, ya que presentan a los inmigrantes (individual o colectivamente), las condiciones de vida en los conventillos, el desembarco en el puerto de Buenos Aires, los trabajos urbanos y rurales, el Hotel de Inmigrantes, etc. En general, las imágenes se encuentran acompañadas de epígrafes que incorporan más información, lo que ayuda a contextualizar e incluso relacionar las imágenes con el cuerpo central del texto, aunque muchas veces las descripciones allí consignadas son vehículo de fuertes representaciones. No ocurre lo mismo con las referencias al origen de las imágenes: pocos libros consignan su origen, lo cual es problemático. Coincidimos con Valls (2001) en que la identificación y catalogación de las imágenes reproducidas permitirían una lectura más documental que ilustrativa.

En todos los libros analizados, los textos historiográficos se encuentran separados (laterales, secciones especiales, recuadros, etc.) aunque no en todos los casos la separación implica una diferenciación clara de otro tipo de fuentes (testimonios, documentos de primera mano, etc.).

En cuanto a la pluridimensionalidad en la presentación de los contenidos, algunos libros logran presentar las diversas dimensiones (económica, social, polí-

tica, cultural) en sus diferencias y reciprocidades, aunque en general se pondera la escala económica y política por encima de la cultural. En este mismo punto, y respecto a los cambios temporales, los textos hacen mayor hincapié en las grandes estructuras y cambios a largo plazo.

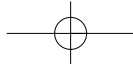
La pluriperspectividad de la presentación histórica a nivel «de los afectados», se presenta parcialmente en los libros analizados, muchas veces de manera implícita —explicando los distintos derroteros que siguieron los inmigrantes en Argentina en cuanto a su localización, posibilidades de trabajo, etc.— pero sin apelar a la presentación de conflictos o problemas que permitan ver las diversas perspectivas de la experiencia histórica. Una excepción a esto resulta la propuesta de uno de los libros por cuanto presenta fuentes primarias (cartas de inmigrantes) que permiten ver percepciones distintas de la Argentina por parte de los migrantes.

Respecto a la utilidad del libro para estimular la interpretación histórica —por medio del desarrollo de capacidades metodológicas propias de la historia como ciencia—, los libros incluyen fuentes primarias y secundarias. Este material, sin embargo, no siempre se encuentra acompañado por consignas para su contextualización, análisis, extracción de información y la reflexión sobre sus aportes y fiabilidad.

Respecto al lenguaje utilizado por los libros de texto, en general no se utilizan formas coercitivas sino más bien abiertas aunque diferente resulta la manera en que los libros exponen la provisionalidad del conocimiento histórico. De todos modos, hemos registrado que en algunos libros aparecen expresiones tales como: «qué argumentos utilizan los autores para sostener», «los historiadores suelen coincidir en que estos cambios se relacionan con», «desde hace poco tiempo, los historiadores han revisado nuevamente». Esto sin duda ayuda a que los alumnos se acerquen a la concepción de *historia* no como pasado en sí mismo, sino como reconstrucción del pasado.

En cuanto a la orientación histórica, el análisis realizado indica que esta utilidad no se potencia especialmente desde la propuesta de los libros.⁸ Los relatos analizados proponen algunas referencias vivenciales pero no potenciadas en relación con la comprensión que los alumnos pueden tener de su presente.

Respecto a las referencias que se incluyen para que los alumnos puedan reflexionar sobre ellos mismos, sus preocupaciones o proyectos, hemos registrado que sólo en uno de los libros se introducen propuestas que podrían acercar a los alumnos a este ejercicio de autocomprensión. Una de ellas propone analizar las actuales migraciones internas en la Argentina y elaborar hipótesis de las causas de la emigración actual.



INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

La presentación de instancias para la formación de un juicio histórico por parte de los alumnos es dispar entre los libros y, en general, no recurren a la inclusión o trabajo con referencias al presente. Sólo en uno de los libros analizados hemos encontrado este tipo de elementos aunque su potencialidad para ilustrar la singularidad del pasado y permitir medir la diferencia temporal entre el pasado y el presente puede verse desdibujada.

Una de estas referencias –ya mencionada como elemento que potencia la reflexión sobre el papel desempeñado por la interpretación histórica en la comprensión que el alumno tiene de sí mismo, de su presente y futuro–, es aquella que sugiere a los alumnos reflexionar sobre la emigración actual de los argentinos hacia Europa. Esta pregunta apela a la conexión entre pasado y presente pero se realiza, sin embargo, de manera descontextualizada, ya que no se incluyen consignas

que guíen y contextualicen este «puente» entre procesos migratorios de principios del siglo xx y principios del siglo xxi. Esto puede ser problemático ya que puede hacer pensar que el pasado y el presente son iguales o que los problemas del presente pueden ser trasladados «libremente» al pasado. Esto difícilmente permite una orientación temporal apropiada en los términos propuestos por Rüsen, es decir, ilustrando la singularidad del pasado y permitiendo medir la diferencia temporal entre pasado y presente.

Para concluir, creemos que lo dicho hasta aquí demuestra la validez y potencia analítica de la propuesta de Rüsen así como, creemos, la pertinencia de su operacionalización. Si bien en nuestro caso su utilización estuvo acotada a un corpus delimitado y un tema en particular, creemos que la matriz puede ser aplicada a otras indagaciones generales o igualmente utilizadas a temas particulares.

NOTAS

¹ «Temporalidad e Identidad en la Enseñanza de la Historia. El tratamiento didáctico e historiográfico de la inmigración masiva en libros escolares de la Ciudad de Buenos Aires». Tesis dirigida por el Dr. Joan Pagès (UAB) y asesorada por la profesora Silvia Finocchio (UBA y FLACSO-Argentina). Departamento de Didáctica de la Lengua, de la Literatura y de las Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Barcelona (2004).

² Se denomina *inmigración masiva* al proceso de llegada de extranjeros entre fines del siglo xix y principios del xx. En ese período arribaron a la Argentina algo más de 4.200.000 personas, llegando a representar cerca del 30% de la población hacia 1914.

³ La «Reforma» educativa argentina comenzó a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación 24195, de 1993.

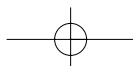
⁴ Hilda Lanza denomina *propuesta editorial* al conjunto de la producción elaborada por las diferentes editoriales para la propuesta oficial de referencia. Dicha producción incluye, además de la selección y organización de los contenidos, la presentación de un determinado discurso, es decir, de una «reformulación» (1993, p. 51).

⁵ Este proceso de democratización se refiere a la transición política después de la última dictadura militar en Argentina que gobernó entre 1976 y 1983.

⁶ Esta fecha resulta clave porque indica que casi no existen investigaciones posteriores a la aprobación de los Contenidos Básicos Comunes de la Ley Federal de Educación, de 1993. La carencia se acentúa aún más porque la mayoría de los textos escolares que se utilizan en la actualidad fueron publicados a partir de los años noventa.

⁷ La investigación fue realizada entre 1994 y 1996 e involucró a más de 31.000 jóvenes de 15 años y alrededor de 1.250 docentes de 26 países.

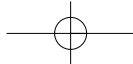
⁸ A una similar conclusión arribamos en una prueba piloto de la matriz de análisis expuesta en la comunicación «Pasado, presente y futuro en la enseñanza de la historia. Una mirada desde los libros de texto escolares» presentada en las IX Jornadas Interescuelas - Departamentos de Historia. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina, 24 al 26 de setiembre de 2003.



INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANGVIK, M. y BORRIES, B. V. (eds.) (1997). *Youth and history. A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Hamburgo: Körber-Stiftung.
- BERTONI, L. (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BLANCO, N. (1994). Materiales curriculares: los libros de texto, en Félix Angulo, J. y Blanco, N. *Teoría y desarrollo del currículum*, pp. 263-279. Málaga: Aljibe.
- BRASLAVSKY, C. (1991). Los libros de texto en su contexto: Argentina 1975-1989, en Riekenberg, M. (comp.). *Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de textos y conciencia histórica*, pp. 60-76. Buenos Aires: Alianza - FLACSO - Georg Eckert Instituts.
- BRASLAVSKY, C. (1994). La historia en los libros de texto de ayer y de hoy para las escuelas primarias argentinas, en Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comps.). *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*, pp. 115-136. Buenos Aires: Paidós.
- CHIARAMONTE, J.C. (1993). El mito de los orígenes en la historiografía latinoamericana. *Cuadernos del Instituto Ravignani*, 2. Buenos Aires: FF y L-UBA.
- DE PRIVITELLIO, L. (2001). Nosotros y los otros en los manuales de historia argentina, en *Enseñanza de la Historia y la Geografía en el contexto del MERCOSUR*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- DEVOTO, F. (1993). Idea de nación, inmigración y cuestión social en la historiografía académica y en los libros de texto en Argentina. *Propuesta Educativa*, 8, pp. 19-27.
- DOBAÑO, P., LEWKOWICZ, M., MUSSI, R. y RODRÍGUEZ, M. (2001). Los libros de texto como objeto de estudio: un balance de la producción académica 1983-2000, en Dobaño, P. y Rodríguez, M. (comps.). *Los libros de texto como objeto de estudio*, pp. 11-32. Buenos Aires: La Colmena.
- FINOCCHIO, S. (1989). Programas y textos en la historia de cuatro asignaturas de nuestra escuela media. *Propuesta Educativa*, 1, pp. 51-63.
- FINOCCHIO, S. (1991). ¿Qué llega de nuestra producción a la escuela media? Una reflexión para los historiadores. *Entre-pasados*, 1, pp. 93-106.
- FINOCCHIO, S. (1991b). Reseña de la primera conferencia argentino-alemana sobre libros de texto para la enseñanza de la historia. *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani*, 4, 3a. serie, 2º semestre, pp. 129-132.
- GADAMER, H.G. (1993). *El problema de la conciencia histórica*. Trad. e introducción de Moratalla, A. D. Madrid: Tecnos.
- GRABSKI, A. (1985). Un problème de l'histoire des mentalités: la conscience historique, en Mandrou, R. *Histoire sociale, sensibilités collectives et mentalités*, pp. 135-140. París: Presses Universitaires de France.
- HOBSBAWM, E. (1998). *Naciones y nacionalismos desde 1780*. Barcelona: Crítica. (Ed. orig. inglesa, 1991).
- JOHNSEN, E. B. (1996). *Libro de textos en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- KOSELLECK, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós (Ed. orig. alemana, 1979).
- LANZA, H. y FINOCCHIO, S. (1993). *Curriculum presente, ciencia ausente. Tomo III. La enseñanza de la historia en la Argentina de hoy*. Buenos Aires: FLACSO/CIID-Miño y Dávila Editores.
- LANZA, H. (1993). La propuesta oficial y la propuesta editorial para la enseñanza de la historia en la escuela media, en Lanza, H y Finocchio, S. *Curriculum presente, ciencia ausente. Tomo III. La enseñanza de la historia en la Argentina de hoy*, pp. 17-95. Buenos Aires: FLACSO/ CIID-Miño y Dávila Editores.
- LAVILLE, C. (2000). La guerre des récits. Débats et illusions autour de l'enseignement de l'histoire, en Moniot, H. y Serwanski, M. (dirs.). *L'histoire et ses fonctions. Un pensée et des pratiques au présent*, pp. 151-164. París: L'Harmattan.
- LAVILLE, C. (2001). La recherche empirique en éducation historique. Mise en perspective et orientations actuelles, en *Perspectives documentaires en éducation*, 53, pp. 69-82.
- LAVILLE, C. (2003). Pour une éducation historique critique. Qu'attendre du courant de la conscience historique?, en Tutiaux-Guillon, N. y Nourrisson, D. (comps.). *Identités, mémoires, conscience historique*, pp. 13-25. Saint-Étienne: Publications de l'Université de Saint-Étienne.
- OSZLAK, O. (1997). *La formación del Estado Argentino*. Buenos Aires: Planeta.
- PAGÈS, J. (2003). Ciudadanía y enseñanza de la historia. *Reseñas de enseñanza de la historia*, 1 (1), pp. 11-42.
- PINGEL, F. (2000). *La maison européenne: représentations de l'Europe du 20 siècle dans les manuels d'histoire*. Ediciones del Consejo de Europa.
- RADKAU, V. (1996). Los estudios del Instituto Georg Eckert para la Investigación Internacional sobre Libros de Texto. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 10, pp. 3-9.
- RIEKENBERG, M. (comp.) (1991). *Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica*. Buenos Aires: Alianza - FLACSO - Georg Eckert Institut.
- ROMERO, L. A. (coord.) (1998). *La visión argentino-chilena en el sistema escolar: diagnóstico y perspectivas. La Argentina, informe final*. Buenos Aires: Programa de Estudios de Historia Económica y Social Americana (PEHESA), Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. E. Ravignani, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- ROMERO, L. A. (coord.) (2004). *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores Argentina.
- RÜSEN, J. (1992). El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

- a la conciencia moral. *Propuesta Educativa*, 7, pp. 27-36. Trad. de Finocchio, S.
- RÜSEN, J. (1997). El libro de texto ideal. Reflexiones entorno a los medios para guiar las clases de historia. *Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 12, pp. 79-93.
- RÜSEN, J. (2001). What is Historical Consciousness? A Theoretical Approach to Empirical Evidence. Comunicación presentada en *Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks*. University of British Columbia. <<http://www.cshc.ubc.ca>>.
- TUTIAUX-GUILLÓN, N. (2001). Identité, conscience historique et histoire scolaire: l'exemple français, en Pellens, K. et al. (ed.). *Historical Consciousness and History Teaching in a Globalizing Society*, pp. 325-336. Berlín: Peter Lang.
- TUTIAUX-GUILLÓN, N. (2003) L'histoire enseignée entre coutume disciplinaire et formation de la conscience historique: l'exemple français, en Tutiaux-Guillon, N. y Nourrisson, D. (comps.). *Identités, mémoires, conscience historique*, pp. 27-41. Publications de l'Université de Saint-Étienne.
- VALLS, R. (1995). Las imágenes en los manuales escolares españoles de historia, ¿ilustraciones o documentos? *Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 4, pp. 105-109.
- VALLS, R. (1998). Los manuales escolares y los materiales curriculares de historia. Una propuesta de análisis y valoración crítica de los mismos desde criterios didáctico-historiográficos. *Iber Didáctica de las Ciencias Sociales Geografía e Historia*, 17, pp. 69-76.
- VALLS, R. (2001). Los estudios sobre los manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 15, pp. 23-36.

