

El estudio empírico de la conciencia histórica en jóvenes de Brasil, Argentina y Uruguay.

Luis Fernando Cerri¹; Gonzalo de Amézola²

¹ (Universidad Estadual de Ponta Grossa – Brasil)

² (Universidad Nacional de La Plata – Argentina)

Resumen:

Este trabajo presenta las primeras conclusiones de del proyecto “Los jóvenes frente a la Historia” que está basado en una encuesta realizada a alumnos y profesores de escuelas de Argentina, Brasil y Uruguay. La investigación –inspirada en el proyecto “Youth and History”– indaga el tema de la conciencia histórica en los jóvenes, vinculada estrechamente a sus actitudes políticas. Para este artículo seleccionamos algunos grupos de datos que permiten esbozar una idea acerca de cómo los alumnos encuestados se relacionan con temas referidos a la ciudadanía y cómo éstos se vinculan con la historia.

Palabras clave: conciencia histórica, ciudadanía, actitudes políticas, encuesta intercultural.

Abstract:

This paper presents the initial conclusions of the project “Young people in front of History”, that is based on a survey with students and teachers at schools in Argentina, Brazil and Uruguay. The research –inspired in the “Youth and History” project– asks about the historical consciousness among yung people, narrowly linked to their political attitudes. To this paper we selected some data groups that allows us to sketch a idea about how the students that answered the survey connect with themes like citizenship, and how these themes are linked with the history by them.

Key Words: historical consciousness, citizenship, political attitudes, intercultural survey.

(Fecha de recepción: mayo, 2010, y de aceptación: septiembre, 2010)

Introducción

En este texto discutimos algunos aspectos teóricos y metodológicos de la investigación empírica sobre la conciencia histórica que estamos desarrollando en un proyecto coordinado por el primer autor, titulado “Los jóvenes frente a la Historia” (“Jovens diante da História”)¹.

En consecuencia, el elemento que necesariamente debemos considerar inicialmente es el problema de la investigación empírica en función del concepto mismo de “conciencia histórica”. Aunque el uso del término está relativamente generalizado en los medios de la de la formación de profesores, las políticas públicas y la investigación en enseñanza de la historia, la “conciencia histórica” no tiene una definición unívoca.

En nuestro caso, trabajamos el concepto desde la perspectiva que considera a la conciencia histórica como un conjunto de estructuras y procesos mentales típicos del pensamiento humano, necesario para la vida cotidiana, independientemente del contexto en que se inserte. Esa vertiente está representada por autores como Jörn Rüsen², Klaus Bergmann³ y Agnes Heller⁴. 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”⁵. Esta forma de entender el concepto sustenta la posibilidad de realizar encuestas internacionales e interculturales. Tan es así que, por ejemplo, la investigación “Youth and History” que inspiró a la que ahora desarrollamos, cita en su informe final once obras de Rüsen⁶.

La investigación sobre la conciencia histórica está íntimamente vinculada a las preocupaciones sobre las actitudes políticas de los encuestados, ciudadanos plenos o en vías de llegar a esa condición al cumplir la mayoría de edad. En el caso brasileño, los alumnos encuestados están prestos a realizar su primera participación política como electores, ya que en este país el derecho al voto está disponible (aunque aún no es obligatorio) a los 16 años de edad. En Argentina, aunque hubo proyectos para el adelanto, el voto es obligatorio desde los 18 años. Para enfrentar ese aspecto de la cuestión general, 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 (apud

¹ Proyecto financiado por la Fundación Araucária (fundación de apoyo a la investigación del Estado de Paraná).

² Por ejemplo, en RÜSEN, J. Razão Histórica, 2001 ou Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão, 2006.

³ BERGMANN, K. A história na reflexão didática, 1990.

⁴ HELLER, A. Uma teoria da história, 1993.

⁵ RÜSEN, op. cit., 2001, p. 57.

⁶ ANGVIK, M; BORRIES, B. Youth and History. 1997.

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.” (MOISÉS, 1992, p.7)

En el proyecto “Los jóvenes frente a la Historia” 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 et al., 2007, p. 15) y cultura política. Para 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.

El proyecto “Los Jóvenes frente a la Historia”

El proyecto “Los jóvenes brasileños y argentinos frente a la Historia” (su primer título antes de la incorporación de los investigadores de Uruguay) estuvo

inspirado básicamente en el proyecto “Youth and History”, desarrollado en los países europeos a partir de 1994, con base en la red European Standing Conference of History Teachers Associations (Euroclio). Este proyecto procuró dar respuestas tanto a cuestiones sobre la calidad, las características y los resultados de la enseñanza de la Historia, como también 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 31.000 respuestas. La investigación estuvo constituida por la elaboración, aplicación y tabulación de un cuestionario para los alumnos y otro para los profesores, definido después de varias reuniones entre decenas de investigadores de toda Europa, liderados por Magne Angvik y Bodo von Borries⁷.

El instrumento (los cuestionarios, uno para los alumnos y otro para los profesores) sistematizó varios temas que se desdoblaron en preguntas organizadas como afirmaciones, sobre las cuales los alumnos respondieron eligiendo una de ellas en una escala de opciones.

⁷ Hay una descripción sumaria del proyecto y de sus resultados en http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Projekte/Youth_and_History/homepage.html.

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 referidos a nación, historia e identidad nacional -adaptándolas al contexto de la historia y la cultura política del Brasil-, aplicándolas 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 el campo 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 Ciudadanía y el Instituto de Hospitalidade, que entrevistó a 3.500 jóvenes en todos los estados brasileños. En Argentina, la preocupación por los jóvenes está estrechamente relacionada con las transformaciones sociales y culturales de los alumnos, cuyas repercusiones en su 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” que resultan gratuitas para maestros y profesores.

Sin embargo esta preocupación no se ha traducido todavía en estudios empíricos de largo alcance como para conocer las características específicas de esas transformaciones en el país, aunque existen algunos estudios puntuales referidos a la conciencia histórica y a las actitudes políticas de los jóvenes⁸.

⁸ 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 es titulada: “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 la tesis se encuentra en: Kriger, Miriam. “Historia, Identidad y Proyecto en la Argentina post-2001. Las representaciones de los jóvenes sobre la política y la ciudadanía”, en Clío & Asociados N° 12, 2008.

Volviendo a nuestra propuesta, las adaptaciones necesarias del proyecto europeo para implementar uno similar latinoamericano referido a la juventud y su conciencia histórica -que es el objetivo final de la investigación que estamos presentando- dichos ajustes implican especialmente la adaptación cultural de los cuestionarios, mediante la exclusión de algunas preguntas, inclusión de otras nuevas y aún 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 del 90, pero con escasa o ninguna relevancia para América del Sur fueron excluidas: 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, o 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 incluyó 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 repa-

raciones para los países colonizados fue modificada a indemnizaciones para los integrantes de los pueblos originarios o para los afrodescendientes, explotados y/o sometidos a políticas de exterminio en el proceso de la 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 otros países del Cono Sur, 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 prácticamente todas las naciones latinoamericanas, lo que hace viable preguntar sobre este tema, al contrario de lo que ocurrió en muchos casos en Europa, debido a que una mayor heterogeneidad política entre los países implicados en el proyecto establecía más límites a los interrogantes comunes.

La implementación

Los cuestionarios –uno para profesores y otro para alumnos– incluyen

La segunda 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 las responsables adaptaron para una de sus partes del proyecto “Youth and History”- a cursos de 2º y 5º 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”. Un adelanto de este trabajo puede leerse en: Pereyra, Ana y Dussel, Inés. “Notas sobre la transmisión del pasado reciente en Argentina”, en Carretero, M.; Rosa, A. y González, M. F. *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires, Paidós, 2006.

temas sobre los cuales los encuestados se manifiestan señalando el nivel de su concordancia con las afirmaciones propuestas según la escala de Likert⁹. Las preguntas para los alumnos incluyen opiniones sobre el significado de la historia; la importancia de sus objetivos; 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 His-

toria; interpretación de la riqueza y la pobreza; comprensión de la historicidad; definiciones de nación, solidaridad social, próceres, Mercosur, democracia, papel de la mujer, gobiernos militares y posicionamientos referidos a temas contemporáneos polémicos.

El cuestionario de los profesores es menos extenso y, en general, se aplicó a los docentes de los alumnos encuestados. Tiene 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 en que los estudiantes respondieron los cuestionarios. Fueron computados 1472 cuestionarios de alumnos, de los cuales 744 fueron de Brasil, 535 de Argentina y 193 de Uruguay, además de 65 cuestionarios de profesores¹⁰.

⁹ La escala de Likert o 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 pautada y que los invita a acordar o a no estar de acuerdo con las afirmaciones [...] JOHNSON, A. *Dicionário de Sociologia*, 1997, p. 87. En el caso en cuestión elaboramos cinco niveles de concordancia que variaron de pésimo a óptimo, desacuerdo totalmente a acuerdo totalmente y así en más, 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), siendo que el tratamiento es la producción de medias que permiten inferir la concordancia media con cada afirmación, y la definición del desvío del patrón, que permite conocer la media de la variación de las respuestas.

¹⁰ Las ciudades involucradas fueron: Ponta Grossa, Curitiba, Londrina, Cornélio Procópio, Marechal Cândido Rondon, Cascavel y Francisco Beltrão (todas en el Estado de Paraná en Brasil); La Plata, Santa Fe, Malvinas Argentinas, San Miguel, y José C. Paz (en Argentina), Montevideo, Solymar y Florida (en Uruguay). En todas las ciudades fueron seleccionadas 5 escuelas (cuando existían todas las categorías): tres públicas (central, de la periferia y de excelencia) y dos privadas (confesional y laica). No se trata de muestras estadísticas, sino de un ensayo de aplicación del instrumento. Las conclusiones, por lo tanto, no están dadas en términos de representatividad nacional, sino de indicios para la continuidad de la investigación y de la reflexión, lo que no vuelve a los resultados menos significativos.

Algunos resultados referidos a la conciencia histórica y la ciudadanía

En un cuestionario con 42 grupos de preguntas subdivididas en diversos ítems están disponibles muchos datos sobre la cultura política de los jóvenes. En el espacio que aquí disponemos no es posible que todos ellos sean desarrollados ni tampoco un análisis exhaustivo de los datos. Por esa razón seleccionamos algunos grupos de datos que permiten esbozar una idea de cómo los jóvenes encuestados se relacionan con temas referidos a la ciudadanía y su relación con la historia.

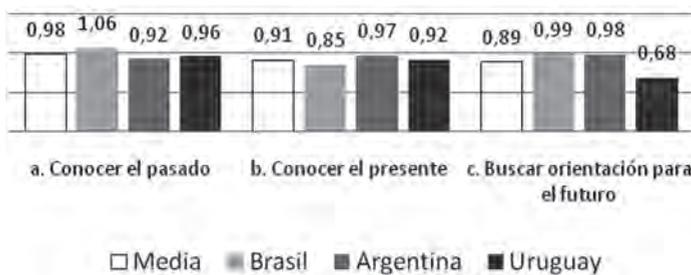
Un elemento importante que debe ser considerado de aquí en más es que todas las afirmaciones son condicionadas al universo investigado y no tienen pretensión de representatividad estadística para los países incluidos. Los resultados son apenas indicativos y su

análisis tiene la intención tanto de proporcionar líneas de investigación sobre el tipo de preguntas realizado como de vislumbrar tendencias y posibilidades en el sentido de una continuación de este proyecto en una escala mayor y estadísticamente representativa.

En el gráfico 1 se puede percibir que los estudiantes son en general afirmativos en lo referido a los objetivos acerca de estudiar Historia. Aunque no sea una afirmación incondicional, los resultados permanecen más próximos de “Importante” (=1) que de “Alguna importancia” (=0). Las medias brasileñas son levemente superiores cuando el objetivo es “conocer el pasado” y “buscar orientación para el futuro”, e inferior cuando se trata del objetivo “conocer el presente”, en el que la media de argentinos y uruguayos es superior. La única variación significativa en cuanto al objetivo “buscar orientación para el futuro”, es que en los jóvenes urugua-

Gráfico 1

En tu opinión, cuál es la importancia de cada uno de los siguientes objetivos en el estudio de la Historia



Fuente: Datos del proyecto “Jovens diante da História”, 2009.

yos está significativamente debajo de la media, pero esto no debe considerarse como una afirmación sino como una tendencia.

Con esos resultados podemos sostener que hay una gran probabilidad en que la enseñanza de la Historia sea valorizada como significativa por el alumnado, lo que no expresa necesariamente que sea de su agrado. De una manera general, hay aquí una indicación de que el discurso escolar y, sobre todo, de la Historia como disciplina ha sido bien absorbido por los alumnos -dentro del universo investigado- teniendo en cuenta que se manifiesta una reproducción de los discursos sobre la importancia de sus objetivos. Más aún, pensando según nuestras experiencias prácticas con la escuela, eso no parece reflejar la valoración disminuida de la Historia frente a otras disciplinas, como Lengua y Matemática, estimadas como de mayor importancia en la cultura escolar. Este es uno de los puntos no considerados por el cuestionario, que invita a investigaciones posteriores, con este mismo método o con otros.

Teniendo en cuenta la media aritmética de las respuestas en los tres países y cruzando esos datos con los alumnos que respondieron que se interesan o se interesan mucho por la política, la media de la valoración de los tres objetivos de estudiar Historia salta por encima de 1, variando entre 1,15 y 1,26. Cuando la selección solo incluye a los que se interesan poco o nada por la política, esas medias caen por debajo de 1, girando en torno de 0,69 a 0,79. Ese dato permite esbozar una relación directa entre el interés por la política

y la valorización del estudio de la Historia, sin que podamos establecer una relación de causa-efecto dentro de esas dos variables, por el momento.

Es relevante señalar que cuando la selección es entre los encuestados para los cuales la religión es importante o muy importante, los índices de valoración del estudio de la Historia también son más altos para los “religiosos” que para aquellos para quienes la religión importa poco o nada, aunque las medias sean ambas menores y más próximas entre sí. Esos índices parecen indicar que el interés por la Historia es motivado más por el involucramiento social (sea este político o religioso) que sólo por la politización; destacándose la posibilidad de que el interés por la Historia se encuentre en relación directa a que el sujeto esté involucrado en movimientos colectivos de órdenes diversos, superando una postura centrada solo en el individuo mismo y en sus intereses particulares.

En el gráfico 2, que se refiere a la misma pregunta pero filtrando solo a los encuestados que indicaron “importante” o “muy importante” para los objetivos de estudiar Historia, puede percibirse que ese grupo es mayor entre los estudiantes argentinos, aproximándose a la mitad de los encuestados, y está más cerca de un tercio entre los uruguayos y de un quinto entre los brasileños, excepto cuando se refiere al objetivo de orientación para el futuro, en el cual los jóvenes brasileños que respondieron que tal objetivo es importante o muy importante superan a todos los otros porcentajes de ese gráfico.

La configuración del gráfico 2 parece indicar que la Historia tiende a ocupar un papel más central en la cultura argentina y más periférico en la brasileña, resultando intermedia su situación en la cultura uruguaya. El hecho de que en Brasil los alumnos que valorizan el papel de la Historia para orientarse en el futuro sean el doble de aquellos que la valorizan para conocer el pasado y el presente, establece una dimensión significativa que parece reforzar tanto la falta de importancia del conocimiento del pasado, traducida en el corriente dicho popular de que “el brasileño no tiene memoria”, como la tendencia a una apropiación pragmática, proyectiva y propositiva del conocimiento histórico, con el foco de atención dirigido al futuro.

Esa tendencia, a su vez, puede expresarse tomando, con otro sentido, la frase del libro de Stephan Zweig, “Brasil: país del futuro”. Los datos apuntan a avalar las conclusiones de los diversos estudios sobre ideología, mentalidad y cultura política brasileña que sostienen que toda la carga de sentido sobre la vocación de grandeza brasileña se produce como una proyección al tiempo futuro, fenómeno que se reproduce desde hace más de un siglo. Al ver que esa carga de ideas dirigidas al futuro como principal dimensión de la cultura brasileña se reproduce también en los jóvenes, podemos llegar a la conclusión del éxito de su repetición en el momento actual, al mismo tiempo que es posible

reafirmar el peligro que ella representa para la construcción de prácticas ciudadanas realistas y responsables, volcadas a la superación de los problemas del país. De acuerdo con Marilena Chauí, la proyección de Brasil como país del futuro encuentra sus raíces en el período en que era colonia portuguesa, y configura un imaginario del país a partir de sus élites, en el que la percepción de la violencia y del autoritarismo no se incluyen y, por lo tanto, no pueden ser debidamente enfrentados y superados, por lo menos en el campo de las representaciones sobre la nación¹¹.

También en el caso argentino y uruguayo la dimensión del futuro tiene un papel importante. En los manuales escolares argentinos, la vocación de grandeza aparece como un rasgo destacado, según un extenso estudio sobre los libros de texto realizado por Romero y colaboradores¹². La relación de un futuro promisorio como consecuencia de un pasado glorioso es producto de la narrativa histórica de Bartolomé Mitre, quien ejerció la presidencia de la Nación de 1862 a 1868, período en el que se establecieron las bases de la organización del Estado moderno y del modelo económico agro-exportador que caracterizó desde fines del siglo XIX el crecimiento económico del país. Pero, además, el polifacético general y político fue también periodista, poeta y traductor del Dante. En sus preocupaciones intelectuales entró también el pasado nacional y es considerado el

¹¹ CHAUI, Marilena. *Cultura política e política cultural*. 1995, p. 80

¹² ROMERO, Luis Alberto. *La Argentina en la escuela*. 2007, p. 205 ss.

fundador de la historia científica argentina con dos obras: *Historia de Belgrano y la independencia Argentina* –cuya primera versión fue publicada en 1857– e *Historia de San Martín y la independencia americana* –que apareció en 1887–. Su narración de los orígenes de la Argentina y de los próceres que construyeron la nación se transformó con el tiempo en lo que se dio en llamar la “historia oficial”, una versión del pasado que se transformó en canónica y que encontró en la escuela una herramienta eficaz para lograr que se instalara en la memoria popular. Un elemento clave para el triunfo de esta narración fue que su visión de la historia argentina soldaba el pasado al presente y, sobre todo, a un porvenir donde aguardaba a los argentinos un inevitable destino de grandeza. Esta idea, del éxito inevitable que aguardaba a la nación en un horizonte temporal no muy lejano es a lo que Ortega y Gasset calificó años más tarde como “el incurable mito de los argentinos”. Pero la crisis económica de 1930 asestó un durísimo golpe al proyecto liberal-conservador que Mitre comenzó a delinear y fue consolidándose con los presidentes que lo continuaron. No es que su narrativa desapareciera sino que una visión pesimista la reemplazó, aunque manteniendo de alguna manera la estructura del pensamiento original. La creencia de que Argentina estuvo destinada a un futuro de grandeza (o “condenada al éxito”, como dijo el entonces presidente Duhalde en plena crisis económica en 2002) no se discutía, pero el problema se transformó a partir de 1930 en encontrar quiénes habían sido los responsa-

bles de que la Argentina no lo lograra. A partir de allí se buscaron sucesivos responsables, según los vaivenes políticos que se produjeron a través de los años, que hicieron que la culpabilidad recayera en distintos personajes: los falsos próceres, los radicales, los militares, los peronistas, la “subversión marxista”... Una visión decadentista tiñó cada vez más la visión que los argentinos tenían de la historia de su propio país, a la vez que sus expectativas sobre el porvenir se hicieron cada vez más escépticas.

A diferencia de la Argentina, la narrativa nacionalista brasileña proyecta su certeza en un futuro de grandeza en base al gigantismo del país y a la pujanza de su suelo y la naturaleza en general. Es lo que puede percibirse en el clásico *Por que me ufano de meu país*, libro publicado por el conde Afonso Celso en 1900. En la Argentina, el sangriento régimen militar y la profunda crisis de 2001 avalan ese imaginario negativo y recolocan el pasado en el centro de la discusión política. Esta es una característica percibida por Alain Rouquié, quien en 1994 la resumía de esta forma: “Al realizar mi primera estadía [en Argentina], que se remonta a más de un cuarto de siglo, me sorprendió la singularidad –y la riqueza– del debate político. Éste no se ocupaba tanto de los grandes temas que cautivaban a la opinión de los países vecinos y que yo había ido a estudiar precisamente –modernización económica, desarrollo, justicia social, democracia–, en cambio, se ocupaba de problemas históricos y personajes controvertidos. Por Rosas o contra Rosas, por Perón o contra Perón. [...] El interrogante sobre

las ‘Argentinas posibles’ daban al sentimiento nacional una dimensión polémica y patética que no dejaba indiferente al observador”¹³.

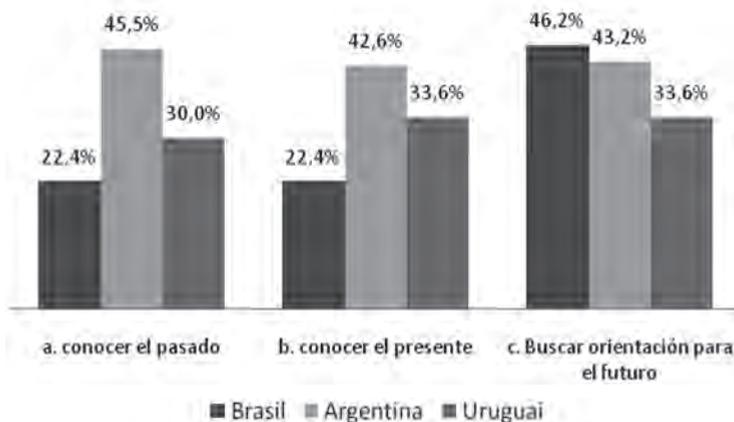
Sobre el caso uruguayo, el estudio de Cosse y Markarian en la década de 90 presenta un cuadro general parecido al argentino, o sea una valoración positiva del tiempo de la formación de la nación frente a la percepción de decadencia y pérdida causadas por la crisis del presente. Los propios políticos señalan que esa situación venía dificultando la capacidad uruguaya de proyectarse al futuro, lo que era agravado con los procesos de integración regional, sobre todo el Mercosur¹⁴. El nuevo contex-

to político y económico de América del Sur y la novedad del gobierno de Tabaré Vázquez y desde 2010 de José Mujica merecen un nuevo estudio del caso uruguayo para evaluar cómo estas perspectivas evolucionaron después de más de una década.

El gráfico 3 sintetiza las respuestas referidas al interés de los alumnos por los períodos de la Historia. El primer dato a resaltar es que, contrariamente de lo que se podría esperar de los análisis anteriores, solamente las medias de los alumnos brasileños son positivas en relación a todos los períodos. Pero lo más importante es que, con variaciones prácticamente despreciables, el diseño

Gráfico 2

En tu opinión, cuál es la importancia de cada uno de los siguientes objetivos en el estudio de la Historia. (Solamente respuestas “importante” o “muy importante”)



Fuente: Datos del proyecto “Jovens diante da História”, 2009.

¹³ Rouquié, Alain. *Autoritarismos y democracia. Estudios de política argentina*. Buenos Aires, Edicial, 1994. Pp. 7-8.

¹⁴ COSSE, Isabela e MARKARIAN, Vania. *Memorias de la Historia*, 1994, p. 116.

del gráfico es coincidente para todos los países y para la media aritmética ponderada. Hay un interés relativo por la antigüedad, un interés menor por el período medieval, uno aún más bajo por la era moderna y un significativo salto positivo del interés por la historia de los siglos XIX y XX, siendo que el punto más alto en todos los casos se refiere a la historia reciente, entendida ésta como los años que van de 1945 hasta hoy.

Ese es otro ejemplo de divergencia entre el interés de los alumnos y las perspectivas escolares de la enseñanza de la Historia. En lo que se refiere a los programas brasileños, éstos en términos generales privilegian un abordaje lineal y equivalente de todos los períodos históricos, con perjuicio para la época contemporánea -que queda rezagada al final del año y constreñida por la falta de tiempo para desarrollar sus contenidos-, cuando el interés de los alumnos se centra justamente en la historia reciente. Una parte importante del problema de la falta de interés de los alumnos por la historia, que tantos profesores ponen de manifiesto, puede estar relacionado con ese estado de cosas.

En Argentina la situación fue muy parecida a la brasileña hasta el gran cambio que se produjo con la reforma de los 90, cuando el centro de gravedad de curriculum oficial pasó de la primera mitad del siglo XIX -de donde tradicionalmente se escogían los ejemplos para la educación patriótica que se privilegió hasta entonces- a los acontecimientos contemporáneos y aún a los más recientes. En un primer momento, el criterio para promover este cambio fue la convicción de que conocer el pasado cer-

cano era crucial para que los jóvenes entendieran el complejo presente que les había tocado vivir, partiendo de la arriesgada hipótesis de que todo problema de la actualidad deriva de una causa próxima en el tiempo. Pero junto con esto se fue abriendo paso otra creencia que se hizo cada vez más fuerte, relacionada con una cuestión siempre central para la educación histórica: la formación del ciudadano. En este aspecto, se fue fortaleciendo rápidamente la idea de que estudiar la trágica experiencia vivida por la sociedad argentina en los años de la última dictadura militar sería fundamental para promover una perspectiva democrática en los jóvenes. Una muestra de la progresiva importancia que la historia reciente ocupó en el curriculum es la disposición de la provincia de Buenos Aires a fines de 2004 de dedicar la asignatura en segundo año de Polimodal exclusivamente al período que va de 1930 a la actualidad en Argentina y América Latina.

Pero a pesar de estos cambios, con el transcurso del tiempo se extendió en la opinión pública la percepción de que la educación en vez de mejorar se deterioraba y algunos sectores le adjudicaron a la reforma toda la responsabilidad de ese daño. Este descrédito de la “transformación educativa” facilitó la sanción de una nueva norma para reemplazar a la controvertida Ley Federal de Educación de 1993, la cual se preparó durante 2006 y se aprobó a fines de ese mismo año. La Ley de Educación Nacional dirigió sus disposiciones a eliminar buena parte de las innovaciones de los años 90. Sin embargo, algo de la antigua reforma no sólo se salvó sino que salió forta-

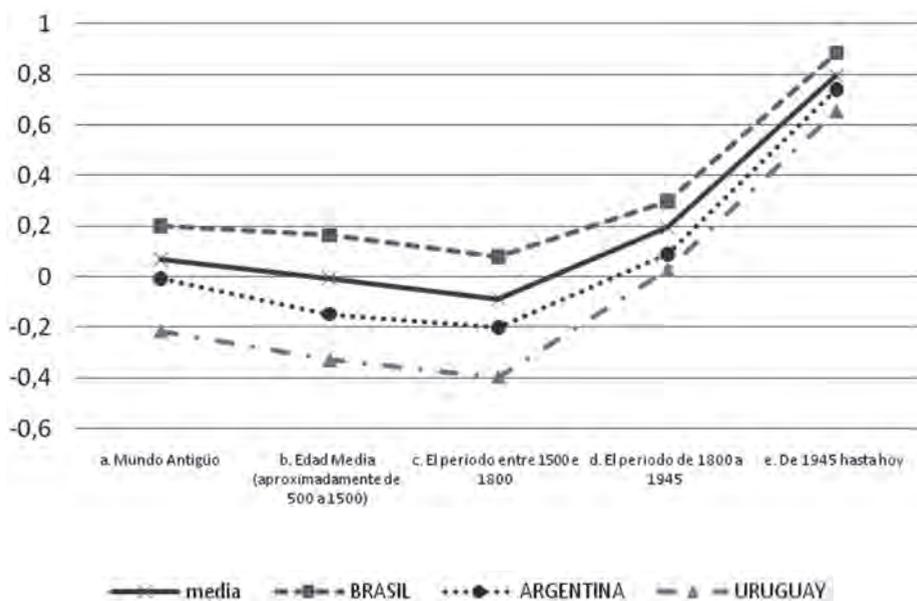
lecido: la valoración de la enseñanza del pasado reciente. La nueva ley establece en su art. 92 algunos contenidos obligatorios para todas las jurisdicciones y entre ellos prescribe: “El ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instalando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los / las alumnos / as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del

Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos [...]”

Pero los cambios impulsados en los últimos quince años han tenido un bajo impacto en la realidad escolar, ya que las nuevas disposiciones oficiales llegan de manera muy tenue a las aulas, donde la mayoría de los profesores se limita a la información estereotipada de los manuales escolares o relativiza de manera extrema aquellas directivas¹⁵.

Gráfico 3

¿Cuál es tu interés por cada uno de los siguientes períodos de la Historia?



Fuente: Datos del proyecto “Jovens diante da História”, 2009.

¹⁵ Cfr. Amézola, Gonzalo de. “Currículo oficial y memoria. El pasado reciente en la escuela argentina”, *Enseñanza de las ciencias sociales* N° 7, 2008.

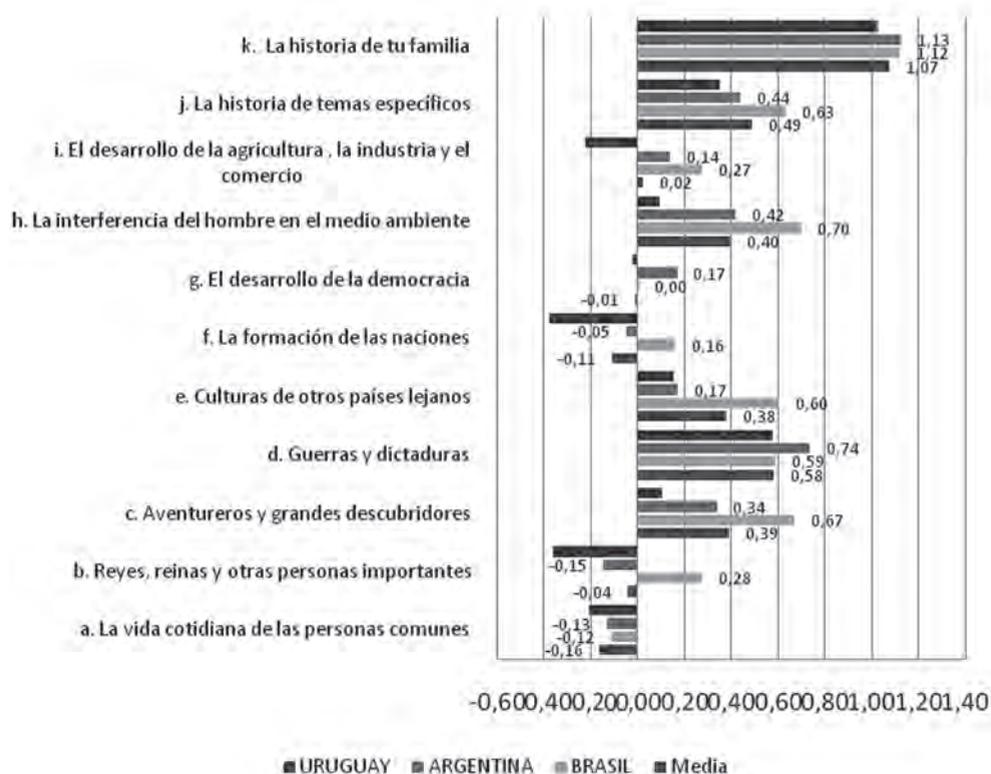
El gráfico 4 complementa al gráfico anterior, pues mide de otra forma el interés por la historia, a partir de temas.

Es posible percibir una constante en lo que se refiere al interés por diferentes temas históricos: los alumnos brasileños tienen una media superior en la mayoría de los ítems con excepción del ítem d, “guerras y dictaduras”; g, “desarrollo de la democracia”, y k, “la historia de mi familia”. El orden predominante

de las medias continúa con los alumnos argentinos, seguidos por los uruguayos.

Sólo un tema de los propuestos tiene interés negativo en el conjunto de los tres países: la vida cotidiana de las personas comunes. Esto indica tanto una divergencia entre lo que interesa a los alumnos y la tendencia historiográfica de valorizar lo cotidiano y la vida del pueblo, como también el relativo fracaso de uno de los objetivos contemporáneos

Gráfico 4
¿Cuáles de los temas de la Historia te interesan más?



Fuente: Datos del proyecto “Jovens diante da História”, 2009.

de la enseñanza de la Historia, que es destacar el papel del individuo común en el proceso histórico. Por lo que se puede verificar, la “familia” no entra en el rol de las personas comunes, lo que permite inferir que las “personas comunes” son entendidas como aquellas con las cuales no se convive en forma directa, sin que se las pueda conocer mejor, contrariamente a lo que sucede con las personas más próximas, familiares y amigos, y las personas famosas, con las cuales nos relacionamos virtualmente y nos creamos la ilusión de tener una relación próxima con ellas a través de los medios.

Los resultados pueden demostrar que se continúa reproduciendo la noción de que las personas comunes no son importantes, dentro del razonamiento de que si lo fueran, se las consideraría objeto de interés. Obviamente, las causas de esas divergencias están relacionadas con los patrones de enseñanza de la historia vivenciados por alumnos y profesores, en los cuales los objetivos –incluso los asumidos conjuntamente– no siempre están en relación directa con las prácticas de enseñanza.

El ítem que más llama la atención en las respuestas de los alumnos es la historia de la propia familia, en completa independencia con el ítem “vida cotidiana de las personas comunes”. Una extrema valorización del aspecto individual que muestra un quiebre de las solidaridades colectivas.

En lo que se refiere al desarrollo de la democracia, este es un aspecto de mayor interés para los argentinos que para los brasileños y uruguayos. Es probable que eso refleje la importancia social que se le dio a la democracia, cuando se la definió como el instrumento eficaz para reparar los males de la última dictadura. Como sintetiza Romero, “[Dictadura] y democracia fueron dos caras de un mismo universo, que se imaginaba protagonizado por dos fuerzas contrarias y absolutas; se trataba en el fondo de la clásica versión maniquea del mundo, fundada en principios antagónicos: la luz y la oscuridad, el bien y el mal, dios y el demonio. Este tipo de versiones gusta a los ciudadanos, que la encuentran adecuada para fundar firmemente juicios de valor, para orientar sin claudicaciones sus acciones y para señalar, sin dudas, las debilidades o las fallas de los otros”¹⁶. En esta perspectiva, la Argentina planteó la antinomia entre el autoritarismo y la democracia, definida como un sistema potente que sanaría los males del pasado. Esa idea se transmitió también a la educación, donde el funcionamiento de las instituciones y los derechos de los ciudadanos fueron exaltados desde el primer gobierno constitucional instalado a fines de 1983. Con la reforma educacional iniciada en 1993, el panorama se completó, como se dijo más arriba, con el impulso a la incorporación de la historia reciente, que debía ser una herramienta eficaz

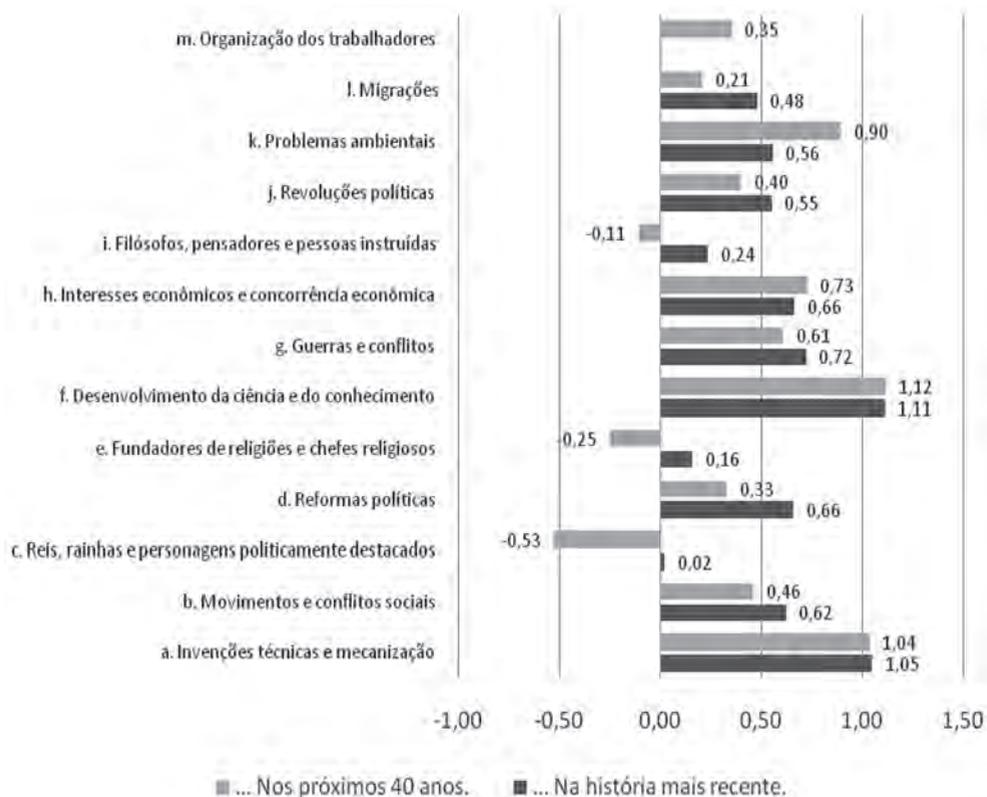
¹⁶ ROMERO, Luis Alberto. “La democracia y la sombra del Proceso”, en Quiroga, Hugo y Tcach, César (comp.) Argentina 1976-2006. Entre la sombra de la dictadura y el futuro de la democracia. Rosario, Homo Sapiens, 2006. P. 16.

para formar a los niños y a los jóvenes como ciudadanos democráticos.

En Uruguay, por su parte, la discusión del régimen militar fue tabú hasta la segunda mitad de la década de 2000, cuando el Frente Amplio llegó al poder e impulsó el debate, la producción de materiales didácticos y de formación de profesores y la enseñanza de la historia

reciente –léase la dictadura militar- en las escuelas. Hasta entonces, se negaban públicamente las torturas bajo la responsabilidad del Estado (un discurso que mantenía una relativa credibilidad) y se rechazaba tratar el tema en las escuelas porque hacerlo sería una “violación de la laicidad”, concepto fundamental en la cultura política uruguaya¹⁷. En

Gráfico 5
Que influência você acha que tiveram os seguintes fatores na mudança da vida das pessoas...



Fuente: Proyecto “Los jóvenes frente a la Historia”, 2009.

¹⁷ Sobre este tema, ver CAVANNA, Federico A. O ensino da história recente no Uruguai (2004-2008) - as questões da laicidade e da disciplina história, 2009.

este aspecto de la menor relevancia de discutir la dictadura después de su finalización, la historia de la enseñanza de la Historia en Uruguay es similar a la de Brasil, en tanto que en Argentina la discusión sobre dictadura, desaparecidos y responsabilización criminal de los partidarios del terrorismo de Estado están a la orden del día desde mediados de los años de 1980¹⁸.

En el gráfico 5, lo que se busca identificar es cómo se componen las lecturas de los factores que influyen el sentido de la historia en los términos del pasado y el futuro próximos. En otras palabras, cómo el alumno percibe y da significado a los movimientos de la historia que influyen más directamente en su vida. Los datos no dan margen para dudas: el factor tecnológico y científico es promovido a factor preponderante en la historia y es el elemento hegemónico en la explicación de los tiempos actuales, según los alumnos encuestados. Esos resultados coinciden con el relevamiento de Marcos Kusnick sobre la idea de Historia de los alumnos en base a la metodología de grupos focales¹⁹. Mientras tanto, nos parece que la discusión de la tecnología no se constituye en uno de los factores más expresivos de la matriz disciplinar de la historia enseñada que, por el contrario, tiende todavía a concentrarse principalmente en los procesos políticos y menos en

los económicos (en los que la tecnología tiene un fuerte papel), y más en el pasado que en el presente. Por ese motivo, el cuadro del desarrollo tecnológico de las últimas décadas recibe, muy probablemente, una atención restringida en las clases de Historia. Se indica así uno más de los desacuerdos entre el aprendizaje histórico de los alumnos (que trasciende a la escuela y resignifica lo que la Historia escolar enseña) y las perspectivas de la enseñanza de la historia como disciplina.

Otro foco de atención de los alumnos es el referido a los problemas ambientales, un factor menor para el pasado reciente, pero bastante más significativo en la perspectiva de los próximos cuarenta años. Este es últimamente un elemento importante en las discusiones escolares y mediáticas, pero está relativamente ausente de las clases de historia, lo que ya era señalado en los años de 1980 por Arthur Soffiati²⁰. Posteriormente fue tomado como ítem de evaluación de los manuales escolares brasileños por el Programa Nacional do Livro Didático.

Los tres factores que alcanzan índices negativos de influencia para el futuro próximo son aquellos ligados a las personas destacadas: “reyes, reinas y personajes políticamente relevantes”, “fundadores de religiones y jefes religiosos” y “filósofos, pensadores y perso-

¹⁸ Una breve reflexión comparativa entre Brasil e Argentina sobre la enseñanza de la historia referida a la redemocratización en ambos países puede ser consultada en AMEZOLA, G. de y CERRI, L. F. “La historia del tiempo presente en las escuelas de Argentina y Brasil.”, en *Trabajos & Comunicaciones* N°

¹⁹ KUSNICK, M. R. *A filosofia cotidiana da História*. 2008.

²⁰ SOFFIATI, A. *A ausência da natureza nos livros didáticos de História*. 1989/1990.

nas instruidas”. Esto parece indicar - en simetría con los factores impersonales del desarrollo histórico, como la naturaleza y la ciencia y la tecnología- una desvalorización del factor humano en la historia. En caso de que pudiésemos identificar que la historia enseñada se mueve homogéneamente hacia una concepción en la que los factores de cambio histórico son enseñados más a partir de las estructuras impersonales que de las acciones de los hombres, entonces sería posible estar de acuerdo en que la postura de los alumnos es resultado de ese cambio en la enseñanza. Pero esto no es todavía lo que los indicios sugieren y, por lo tanto, tendemos a concluir que se trata de una visión de la historia construida desde fuera y paralelamente a la historia que se enseña en la escuela.

En general, los valores medios de las respuestas de los alumnos de los tres países coinciden con pequeñas variaciones. Las excepciones son para los líderes religiosos (en el pasado y en el futuro) y para la cuestión ambiental (en el pasado pero no en el futuro, donde las medias de Brasil, Uruguay y Argentina coinciden).

En cuanto al régimen militar, podemos señalar una conclusión preliminar sobre el aprendizaje de los alumnos: los jóvenes están “vacunados” contra la tentación de resolver los problemas políticos por medio de golpes de Estado. Fallaron, por lo tanto, los esfuerzos de los gobiernos militares de los tres países en formar profesores (a los que la dictadura argentina definió como: “custodios de nuestra soberanía ideoló-

Gráfico 6
Sobre los gobiernos militares



Fuente: Datos del proyecto “Los jóvenes frente a la Historia”, 2009.

gica”²¹) que educarían a las siguientes generaciones dentro de la aceptación de los términos de la Doctrina de Seguridad Nacional. En el gráfico 6 es posible percibir que los principales argumentos en los cuales se sustentaron los gobiernos militares son rechazados. En otro texto²² vimos que la opinión de los profesores en ese aspecto coincide con la de los alumnos, pero todos los índices de los profesores son mayores que los de los alumnos, tanto los negativos como los positivos. A excepción de la última respuesta, en las demás -tanto en las afirmativas como en las negativas- las opiniones de los profesores son más fuertes que las de los alumnos, lo que puede indicar una reproducción de las ideas entre una y otra generación, pero con una menor intensidad entre los jóvenes.

Finalmente...

El tipo de investigación que presentamos en este texto, de carácter cuantitativo, no es común en nuestra área pero tiene diversas contribuciones para ofrecer, permitiendo la producción de conclusiones que pueden tener el don tanto de iluminar más ampliamente los temas que integran la agenda de los problemas del área, como también de ofrecer referencias importantes para

las discusiones relacionadas a las prácticas cotidiana de enseñanza.

Bibliografía citada

- AMÉZOLA, Gonzalo de. Currículo oficial y memoria. El pasado reciente en la escuela argentina, *Enseñanza de las ciencias sociales* N° 7, 2008. pp. 47- 56.
- AMÉZOLA, Gonzalo de; CERRI, Luis Fernando. La historia del tiempo presente en las escuelas de Argentina e Brasil. *Histedbr On-Line*. Campinas, n.32, p.4-16, dez. 2008.
- ANGVIK, M; BORRIES, B. *Youth and History*. A comparative european survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents. Hamburg: Körber-Stiftung; Heinrich-Heine-Buchh, 1997.
- BARSCHDORFF, Signe. Is history teaching up to date? In: LEEUWROORD, Joke van der. *The state of History Education in Europe*. Challenges and implications of the “Youth and History” Survey. Hamburg: Ed Körber-Stiftung, 1998, p. 77 -102.
- BERGMANN. A história na reflexão didática. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, set. 1989/fev. 1990. Disponível:

²¹ Esta definición está incluida en un documento que el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación titulado *Conozcamos a nuestro propio enemigo. Subversión en el ámbito educativo*, que sedistribuyó en 1978. En ese mismo documento, se le asignaba a la Historia el papel de “elemento orientador de la acción formativa”.

²² CERRI, L.F.; AMÉZOLA, G. Jovens e a história, um survey intercultural latino-americano: alguns resultados. Comunicação apresentada no XXIV Simpósio Nacional de História, 2009.

- http://www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=3877. Acesso em 13 out. 2009.
- BORBA, Julian. Cultura política, ideologia e comportamento eleitoral: alguns Apontamentos teóricos sobre o caso brasileiro. *Opinião Pública*, Campinas, Vol. XI, nº 1, Março, 2005, p. 147-168.
- BORRIES, Bodo von. *Exploring the construction of historical meaning: Cross-Cultural Studies of Historical Consciousness Among Adolescents*". Disponível em <http://waxmann.com/fs/borries.pdf> Acessado em 20 abr. 2008.
- CAVANNA, Federico Alvez. *O ensino da história recente no Uruguai* (2004-2008) – as questões da laicidade e da disciplina História. Ponta Grossa, Dissertação (Mestrado em Educação) 2009.
- CERRI, L.F. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da Didática da História. *Revista de História Regional* v. 6, n.2, p. 93-112, Inverno 2001.
- CERRI, L.F.; AMÉZOLA, G. Jovens e a história, um survey intercultural latino-americano: alguns resultados. Comunicação apresentada no XXIV Simpósio Nacional de História, 2009.
- CHAUÍ, Marilena. Cultura política e política cultural. *Estudos avançados*. v. 9, n. 23, p. 71-84, 1995.
- COSSE, Isabela e MARKARIAN, Vania. *Memorias de la Historia*. Una aproximación al estudio de la conciencia nacional. Montevideo: Trilce, 1994.
- DEVOTO, Fernando *Nacionalismo, Fascismo y Tradicionalismo en la Argentina Moderna. Una Historia*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2002.
- HELLER, Agnes. *Uma teoria da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.
- KRIGER, Miriam. "Historia, Identidad y Proyecto en la Argentina post-2001. Las Asociados representaciones de los jóvenes sobre la política y la ciudadanía", en *Clío & N° 12*, 2008.
- KÜNZLE, Maria Rosa Chaves. *O ensino de História e o conceito de nação: um instrumento de pesquisa*. Curitiba: Dissertação de Mestrado PPGE-UFPR, 2003.
- KUSNICK, Marcos R. A filosofia cotidiana da História: uma contribuição para a didática da História. Ponta Grossa, Dissertação (Mestrado em Educação) 2008.
- MOISÉS, José Álvaro. Democratização e cultura política de massas no Brasil. *Lua Nova*. São Paulo, n. 26, p. 5 - 51, 1992.
- PEREYRA, Ana y DUSSEL, Inés. "Notas sobre la transmisión del pasado reciente en Argentina", en Carretero, M.; Rosa, A. y González, M. F. *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires, Paidós, 2006.
- ROMERO, Luis Alberto. *La Argentina en la escuela*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2007.
- ROMERO, Luis Alberto. "La democracia y la sombra del Proceso", en Quiroga, H. y Tcach, C. (comp..). *Argentina 1976-2006. Entre la sombra de la dictadura y el futuro de la democracia*. Rosario, Homo Sapiens, 2006

- ROUQUIÉ, Alain. *Autoritarismos y democracia. Estudios de política argentina*. Buenos Aires, Edicial, 1994.
- RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, v.1, n. 2, jul.-dez. 2006. Disponível: http://www.uepg.br/praxiseducativa/v1n2_Artigo01.pdf. Acesso: 10 out. 2009.
- Razão Histórica - Teoria da História: os fundamentos da ciência Histórica*. Brasília: Editora da UnB, 2001.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora e GARCIA, Tânia Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. *Cadernos do CEDES*. Campinas, SP, v. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.
- SOFFIATI, A. A ausência da natureza nos livros didáticos de História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 9, n. 19, p. 43-56, set.1989/ fev. 1990.

¿Qué escuelas de Geografía para educar en ciudadanía?

Xosé Manuel Souto González

Proyecto Gea-Clío¹

Resumen:

Los cambios sociales y tecnológicos que se han producido en el inicio del tercer milenio han obligado a replantearse las metas educativas. La geografía escolar, institucionalizada en el siglo XIX y XX, no es útil para responder a los nuevos retos ciudadanos. Sin embargo, las rutinas escolares y la opinión pública resisten a las innovaciones académicas; por eso es preciso cambiar la mentalidad tradicional desde el análisis riguroso de la selección de los contenidos didácticos. Para esta tarea los proyectos curriculares son un instrumento relevante.

Palabras clave: Educación ciudadana, enseñanza de la geografía, proyectos curriculares.

Abstract:

Social and technological changes, which have occurred at the beginning of the third millennium, have forced to rethink educational goals. Geography at school, institutionalised in the nineteenth and twentieth centuries, isn't useful to respond to new citizens' challenges. However, school routines and the public opinion resist academic innovations, so it is necessary to change the traditional mentality. A rigorous analysis of the selection of teaching content is needed. For this task, curricular projects are a relevant instrument.

Key Words: Citizenship education, Geography teaching, Curriculum projects.

(Fecha de recepción: mayo, 2010, y de aceptación: septiembre, 2010)

¹ Quiero agradecer a Mila Belinchón sus valiosas sugerencias para mejorar el contenido y la forma de este artículo. Igualmente a ella y a los demás colegas del proyecto Gea-Clío mi gratitud por lo que he aprendido en su compañía. Todo ello muestra las ventajas del trabajo colaborativo.