

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

Virginia Cuesta
Cecilia Linare

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Se trataría, según Rapoport y Míguez

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

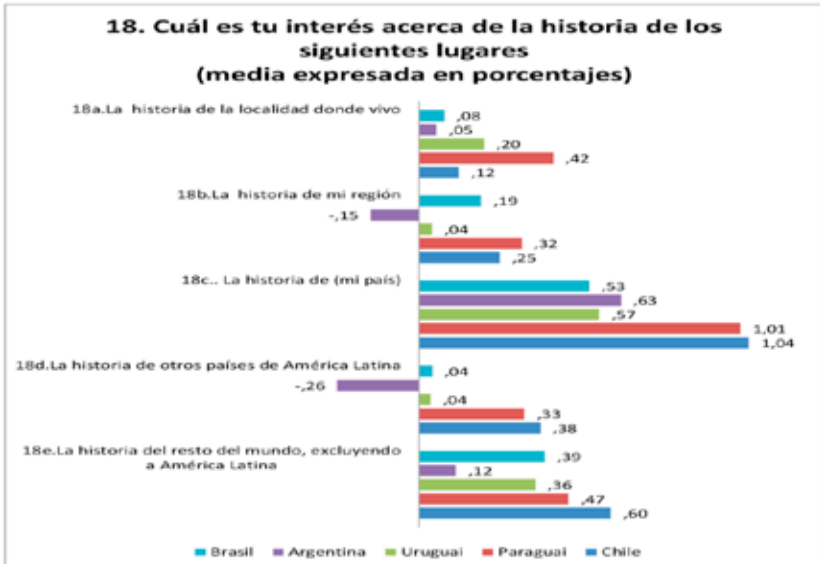
⁶ Véase Gutiérrez Álvarez (2005): “En el caso de la enseñanza de la historia latinoamericana en general, este imperativo adquiere singular relevancia; porque como se sabe, los estudios latinoamericanos surgieron como disciplina particular en las universidades estadounidenses (en la Universidad de Harvard)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

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

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

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

Gráfico 1



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

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

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

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

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

Cuadro 2. Índice de disposición al internacionalismo

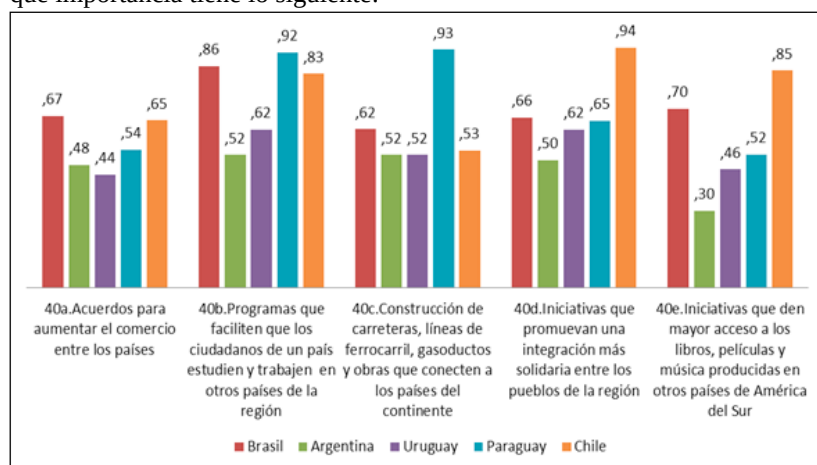
Brasil	N	Valid	2095
		Missing	325
	Mean		,72
	Mode		1
Argentina	N	Valid	837
		Missing	128
	Mean		,26
	Mode		0
Uruguay	N	Valid	193
		Missing	34
	Mean		,68
	Mode		-1
Paraguay	N	Valid	100
		Missing	19
	Mean		1,36
	Mode		1
Chile	N	Valid	150
		Missing	32
	Mean		1,72
	Mode		3

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Referencias bibliográficas

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

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

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

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

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