

XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia, Facultad de Humanidades y Centro Regional Universitario Bariloche. Universidad Nacional del Comahue, San Carlos de Bariloche, 2009.

La causalidad histórica en manuales escolares.

Santos La Rosa, Mariano.

Cita:

Santos La Rosa, Mariano (2009). *La causalidad histórica en manuales escolares. XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia, Facultad de Humanidades y Centro Regional Universitario Bariloche. Universidad Nacional del Comahue, San Carlos de Bariloche.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-008/844>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

“La causalidad histórica en manuales escolares”

Santos La Rosa, Mariano

1. La importancia del estudio de los manuales escolares

El estudio de los manuales escolares es un tema recurrente en las investigaciones realizadas en el ámbito de la enseñanza de la Historia debido a su condición de verdaderos intérpretes del currículum prescripto, que los convierte en los más influyentes mediadores entre el diseño curricular y las prácticas áulicas. Tal es su importancia que puede considerarse que el “currículum real” se encuentra conformado por el currículum prescripto, la propuesta editorial y la cultura pedagógica de los docentes (Frigerio 1991).

Son muchas las denominaciones que se utilizan como sinónimos para hacer referencia a este tipo de recursos didácticos: manuales, textos escolares, libros de textos, libros escolares, etc. Aquí, siguiendo a Gabriela Ossenbach (2001:16) utilizaremos principalmente la de manuales para destacar su característica de “libros manejables destinados a la enseñanza”, producidos específicamente para ser utilizados en el ámbito escolar.

Hasta el momento, la mayor parte de los estudios realizados sobre manuales de Historia han abordado su contenido ideológico explícito o implícito, al considerarlo como “espacios de la memoria” (Escolano Benito 2001) en los que se materializa la cultura escolar de cada época, las concepciones y métodos de enseñanza, así como también los valores, actitudes, estereotipos e ideologías que caracterizan la mentalidad dominante de una determinada época.

Lamentablemente, son escasos los trabajos que intentan indagar acerca del uso que hacen los docentes de estos textos escolares, y menos aún los que analizan las características que poseen como artefactos culturales que debieran favorecer el aprendizaje de los alumnos. Si tenemos en cuenta que el conocimiento histórico se transmite básicamente a partir de la lectura, el análisis de la forma en que se encuentra textualizado el saber escolar en los manuales no es un tema menor ya que es el soporte básico, y muchas veces el único, en torno al cual se construye la actividad docente en las aulas.

Como hemos podido advertir al analizar observaciones realizadas por nuestros practicantes¹, las clases de Historia siguen estando centradas en el uso del manual como principal recurso didáctico, ocupando un lugar clave en la organización y planificación de las actividades áulicas. El manual sigue ocupando un espacio protagónico en la enseñanza de la Historia no sólo por el rol que le asignan los docentes al planificar sus prácticas sino también por la importancia que los alumnos le asignan a la función y utilidad del manual. En líneas generales consideran que conocer la Historia implica “saberse el manual” y que su estudio tiene como única finalidad la aprobación de los exámenes planteados por los docentes.

En la actualidad, son frecuentes las quejas de docentes de diversas disciplinas sobre las enormes dificultades que tienen los alumnos para entender lo que leen. Esto evidencia la carencia de una competencia fundamental: la lectura comprensiva de textos. Lógicamente, éste problema también repercute en la enseñanza de la Historia. Muchos docentes coincidirán en que sus alumnos no comprenden bien lo que leen, se expresan mal y escriben peor. Para tratar de dilucidar un aspecto de este complejo problema, en este trabajo abordaremos las características textuales de los manuales de Historia para determinar si facilitan u obstaculizan la comprensión de los contenidos que desarrollan. Para ello, analizaremos la presentación de relaciones multicausales que realizan los textos escolares al intentar explicar una serie de procesos históricos. Para ello, recurriremos a un conjunto de manuales de Historia elaborados para el Tercer Ciclo de la E.G.B. con posterioridad al año 2001, de manera tal que dicha muestra abarque materiales didácticos que actualmente se encuentran en uso en las aulas.

¹ Cfr. del Valle, L. y Santos La Rosa, M. “El proyecto de inserción de la cátedra de Didáctica de la Historia de la UNS. Un aporte a la formación del profesor en Historia”, en *Actas de las X Jornadas Nacionales y I Internacional de Enseñanza de la Historia*, 2008.

2. Las características de los actuales manuales de Historia

Los manuales escolares se caracterizan por ser artefactos culturales y políticos que desarrollan un discurso unívoco, dando por sentada la verdad del conocimiento que transmiten. De esta manera, terminan siendo difusores de un saber hegemonizado, portadores de un sentido común histórico que es modificado periódicamente por los distintos gobiernos ante cada cambio curricular. La información que transmiten nos habla del pasado pero también del presente. Sobre todo, nos muestra qué tipo de pasado es funcional a las necesidades políticas y sociales del presente (Angulo y Blanco 1994:272).

Resulta habitual que en los casos de reformas curriculares los manuales escolares sean valorados por los docentes como los referentes más autorizados para realizar la adaptación de los nuevos contenidos a enseñar, debido a que consideran que en este tipo de recursos encontrarán las respuestas a las inquietudes generadas por los cambios en el curriculum prescripto, intentando resolver sus incertidumbres a través de la elección de un libro de texto que, por lo menos en apariencia, brinde una adaptación adecuada al nuevo curriculum (Dobaño Fernández y otros 2001:13).

Como consecuencia de la reforma educativa encarada durante la presidencia de Menem, que implicó una profunda transformación del sistema educativo tanto a nivel estructural como curricular, las características de los manuales de Historia comenzaron a variar profundamente. Como señala Luis Alberto Romero (2004:31) la aparición de los CBC obligó a las editoriales a elaborar textos adaptados al nuevo diseño, por lo que recurrieron a docentes e investigadores universitarios para desarrollar nuevos manuales que interpretaran los nuevos vientos de cambio. La necesidad de las editoriales de adaptarse al contexto de cambio curricular generó la desaparición del clásico libro de autor y el surgimiento de manuales como obras colectivas en donde cada miembro del equipo es contratado por encargo, siendo responsable únicamente de la elaboración de uno o dos capítulos. De esta manera, se diluyó la responsabilidad del equipo por el resultado de la obra colectiva. El verdadero autor termina siendo la editorial y más precisamente, el coordinador editorial que modifica, corrige, reescribe, diagrama y articula el trabajo siguiendo claramente los criterios establecidos por la editorial, que en general se muestra más preocupada por hacer productos gráficamente atractivos que por su coherencia ya que, como bien señala Romero (2004) el “diseño” contribuyó a la elaboración de un texto muy fragmentando. Otra característica importante de estos productos editoriales es su reducida vigencia ya que cada tres o cuatro años son

reemplazados por otros más “novedosos”, pues la novedad es el principal argumento para la venta (Romero 2004:32).

Como indica Rafael Valls (2004:149) en la actualidad las editoriales se enfrentan a una encrucijada al momento de diseñar sus manuales de historia. Como son los docentes quienes solicitan la compra de los libros escolares, éstos necesariamente deben estar escritos para dicho público, y no teniendo en cuenta las características y necesidades de los alumnos. Si las editoriales priorizan realizar una selección restrictiva de los temas facilitando el aprendizaje de los alumnos, esto les puede originar dificultades para vender el libro a aquellos docentes más conservadores que reclaman la inclusión de los contenidos y enfoques a los que están habituados. Pero por otra parte, las editoriales tampoco pueden reproducir los manuales de la manera tradicional, sobre todo en contextos de reforma curricular, ya que existe una gran demanda del profesorado por encontrar en ellos las innovaciones didácticas planteadas por los nuevos diseños. De ahí que la tendencia dominante en las grandes editoriales sea la de incluir el mayor número posible de temas, aunque esto sea a costa de una visión más simplificada de los mismos y un tratamiento didáctico más superficial, con lo que difícilmente se logra que los alumnos lleguen a una buena comprensión dado el escaso margen de tiempo disponible para cada uno de estos temas.

Por lo tanto, es posible afirmar que los manuales no reflejan el estado de los conocimientos de la fecha de su publicación sino el de la época en que se formaron los docentes que los utilizan (Grupo Valladolid 1994:204). Como señala Valls (2004:149) esto explicaría el carácter bastante tradicional que aún conservan los manuales, que mantienen una concepción excesivamente objetivista y definitivista de la Historia sin incorporar ni trabajar marcos historiográficos divergentes o contrapuestos, lo que dificulta la posibilidad de poner en crisis las ideas previas, representaciones y estereotipos de los alumnos.

3. Las explicaciones causales en la Historia

Uno de los aspectos más complejos relacionados con el aprendizaje de la Historia escolar tiene que ver con el reconocimiento de relaciones de multicausalidad en la explicación histórica. Para un alumno, entender las características del tiempo histórico implica el dominio del concepto de causalidad y adquirir conciencia de que en la Historia no se presentan simples relaciones de causa-efecto, a diferencia de otras disciplinas científicas.

Los hechos históricos tienen más de una causa y producen más de una consecuencia, por lo que resulta difícil establecer relaciones causales lineales. Por lo tanto, la identificación de causas y consecuencias es una habilidad que debe trabajarse en el aula. Sin embargo, es muy común observar que los alumnos de nivel medio tienden a comprender la causalidad como una sucesión lineal de acontecimientos sin que puedan establecer relaciones lógicas entre los elementos o factores involucrados en esas relaciones.

También hay que tener en cuenta en el trabajo áulico que las explicaciones sociales se distinguen de las que ofrecen otras ciencias porque incorporan los motivos e intenciones de sus agentes. Por esto, las explicaciones en Ciencias Sociales pueden ser tanto intencionales como causales:

- Las explicaciones intencionales son aquellas que intentan explicar los hechos históricos a partir de las motivaciones de los agentes que intervienen. Por lo tanto, este tipo de explicaciones se centra en las acciones e intenciones de los hombres.

- Las explicaciones causales se basan en la determinación de las relaciones existentes entre diversas variables (factores económicos, sociales, culturales, políticos) para explicar un fenómeno histórico, sin que esto implique el establecimiento de leyes generales que indiquen una regularidad causal. En las explicaciones causales intervienen numerosos factores de distinta importancia, cuyas interacciones pueden provocar efectos muy variados ya que los intervalos entre causa y efecto son a veces muy largos en la Historia, tal como puede reconocerse en las categorías de corta, media y larga duración enunciadas por Braudel.

Ambos tipos de explicaciones no son incompatibles ni excluyentes, aunque la mayor parte de los estudiantes e incluso muchos adultos utilizan principalmente las explicaciones intencionales al intentar analizar cualquier fenómeno histórico (Jacott y Carretero 1997:111) porque consideran más importantes las acciones de los individuos que la influencia de las estructuras sociales e institucionales. En líneas generales, tratan de interpretar un hecho a partir de causas personalistas como las motivaciones de agentes históricos. Por esto, es muy común escuchar a los alumnos afirmar que si no hubiera existido la figura histórica de Cristóbal Colón, los españoles nunca hubieran llegado a América². Esto evidencia una comprensión anecdótica y personalista de las

² Cfr. investigación realizada por Liliana Jacott y Mario Carretero (1997) sobre las explicaciones que brindan los estudiantes sobre el Descubrimiento de América.

causas históricas, lo que explica las dificultades que presentan los estudiantes secundarios para entender factores mucho más abstractos como los económico-sociales. Esta actitud contrasta claramente con alumnos que poseen algún tipo de formación histórica, quienes tienden a considerar factores políticos, sociales, económicos y tecnológicos como elementos necesarios para explicar un fenómeno histórico³.

De acuerdo con Beatriz Aisenberg⁴ diversas investigaciones parecen demostrar que el pensamiento causal en Historia se encuentra estrechamente vinculado al conocimiento del contenido histórico específico, lo que estaría cuestionando la concepción piagetiana del desarrollo del pensamiento causal como habilidad general aplicable a cualquier contenido (Grupo Valladolid 1994; Carretero 1997). El equipo de investigación coordinado por Aisenberg llega a esta conclusión tras analizar las reconstrucciones que van desplegando alumnos de 7º grado en torno a las explicaciones desarrolladas en manuales de Historia que abordan la problemática del colapso demográfico sufrido por los pueblos originarios durante los dos primeros siglos de la conquista y colonización americana.

A las dificultades para la comprensión de relaciones de causalidad vinculadas con la edad y formación de los sujetos, debemos agregar aquellas que tienen que ver con la configuración lexico-gramatical de los manuales escolares. Algunos trabajos lingüísticos⁵ realizados sobre textos de varias propuestas editoriales reflejan claramente estas dificultades, sobre todo al analizar las conexiones lógicas que se dan en oraciones y párrafos, donde no se explicitan relaciones de causa-consecuencia, no se establecen nexos implícitos entre oraciones contiguas, etc. Si bien muchos docentes consideran que la estrecha capacidad de comprensión lectora de sus alumnos es consecuencia del escaso repertorio léxico de los jóvenes actuales, trabajos como los de Hevel Nora del Río (2004) nos muestran que esta no es la única razón. El discurso pedagógico de los manuales también puede obstaculizar el acceso al significado de los textos, como analizaremos más adelante.

4. Los manuales de Historia y la comprensión de relaciones multicausales

³ Cfr. Carretero, Jacott y López Manjón (1997:93)

⁴ Cfr. Aisenberg 2008a y 2008b

⁵ Cfr. Castro Fox (2004); del Río (2004); García Zamora (2004)

Como afirmamos anteriormente, el manual termina siendo el principal, y muchas veces único recurso, en torno al cual se construye la actividad docente en las aulas. Si bien la confianza de los docentes en los libros de texto no es absoluta, en general los utilizan porque los consideran una herramienta útil para estructurar su práctica. El problema reside en el uso acrítico de los manuales, sin reparar en las limitaciones que presenta dicho material que por lo general se manifiestan cuando los estudiantes, sin conocimientos claros, se ven imposibilitados de resolver lo que muchas veces el propio libro no resuelve, como podrá apreciarse claramente en los ejemplos que desarrollaremos en este trabajo.

Algunas investigaciones recientes han comprobado que los estudiantes, tanto del nivel primario como del secundario, no logran desarrollar una buena comprensión de los procesos históricos desarrollados en los manuales⁶. En este trabajo intentaremos mostrar una de las causas que explican esta situación, relacionada con la forma en que los manuales desarrollan explicaciones multicausales.

Los manuales se caracterizan por estar conformados básicamente por textos informativos donde la operación discursiva⁷ predominante para desarrollar relaciones multicausales es la explicación, operación que está conformada por dos partes: a) presentación de un hecho por explicar (explicando); b) presentación de las razones o causas que llevan a que se produzca ese hecho (explicante)⁸. Por lo tanto, la explicación se estructura en dos pasos, el planteo del problema o pregunta y la respuesta o explicación, aunque no siempre están planteadas con esta claridad, lo que dificulta la comprensión de estas explicaciones como veremos en los ejemplos analizados en el siguiente apartado.

Para desarrollar este trabajo hemos seleccionado una serie de elementos:

- Un marco jurisdiccional específico: manuales que respondan al diseño curricular elaborado por la provincia de Buenos Aires a partir del año 1999.

- Un nivel de enseñanza: el Tercer Ciclo de la EGB, denominado desde el 2006 en Pcia de Buenos Aires como Educación Secundaria Básica (ESB).

⁶ Lautier ha investigado la comprensión de la historia de estudiantes de nivel medio franceses, a partir del desarrollo de encuestas. Los resultados sobre el razonamiento causal aplicado a los hechos históricos demuestran la influencia de los manuales de historia en las explicaciones del alumnado y explican algunas de sus fallas como la exageración de los cambios y de las consecuencias y el exceso del uso de analogías en sus análisis (Santisteban 2006:6).

⁷ Las operaciones discursivas son los modos en que el emisor organiza y estructura la información del texto que produce. Las operaciones discursivas que usualmente se utilizan en textos científico-pedagógicos son: definición, descripción, comparación, clasificación y explicación (Castro Fox 2004)

⁸ Cfr. Castro Fox y otros (2004:65)

- Un marco temporal definido: textos diseñados para 7° EGB (actual 1° ESB) por varias casas editoriales⁹ publicados a partir del año 2001.

- Temas disciplinares concretos: en dichos manuales analizaremos la forma en que intentan explicar fenómenos complejos como la evolución humana; el desarrollo de la domesticación animal y vegetal; la Crisis del siglo III y la caída del Imperio Romano; el origen del Feudalismo. Los manuales que seleccionamos fueron:

AAVV (2001) *Ciencias Sociales 7*, Buenos Aires, Aique¹⁰

AAVV (2003) *Entender Ciencias Sociales 7*, Buenos Aires, Estrada

AAVV (2004) *Equipo K. Ciencias Sociales 7*, Buenos Aires, Kapelusz

AAVV (2001) *Ciencias Sociales Activa 7*, Buenos Aires, Puerto de Palos

AAVV (2002) *Ciencias Sociales 7. Bonaerense*, Buenos Aires, Santillana

AAVV (2003) *Cronos 7. Ciencias Sociales*, Buenos Aires, SM

AAVV (2007) *ESI Ciencias Sociales. Educación Secundaria*, Buenos Aires, DGCyE¹¹.

Optamos por manuales para 7° EGB con la finalidad de analizar la forma en que desarrollan explicaciones cuyos destinatarios son alumnos de 11 y 12 años. El diseño curricular establece para este primer año contenidos sumamente complejos, como el proceso de hominización, el desarrollo de la domesticación de vegetales y animales, el surgimiento de los primeros Estados, la crisis de algunas de estas entidades estatales (Imperio romano), el desarrollo de nuevas formas de organización económica, social y política como fue el Feudalismo, etc.

Por lo tanto, consideramos que resultaba de interés observar la forma en que diversas propuestas editoriales (que actualmente se encuentran vigentes en el mercado) intentan explicar estos procesos complejos a alumnos que recién ingresan al nivel secundario.

A continuación desarrollaremos ejemplos a partir de citas textuales extraídas de estos manuales de historia.

⁹ Aique, Estrada, Kapelusz, Puerto de Palos, Santillana, SM.

¹⁰ Teniendo en cuenta que son libros elaborados por un equipo editorial, elegimos citar los textos por editorial.

¹¹ Este texto es producto de un concurso realizado en el año 2006 por la DGCyE de la Pcia. de Buenos Aires para la presentación de propuestas editoriales que desarrollaran el nuevo diseño curricular. El texto seleccionado para 1° ES en Cs. Sociales fue elaborado por un equipo de la editorial Tinta Fresca. Para un análisis de este material cfr. del Valle y Santos La Rosa (2008).

Ejemplos de explicaciones sobre la evolución y el origen del hombre:

“A mediados del siglo XIX Charles Darwin formuló la teoría de la evolución de las especies¹². Según esta teoría, las especies biológicas actuales son el resultado de una larga evolución. Sus investigaciones fueron dadas a conocer en el libro *El origen de las especies*, publicado en 1859.

Darwin afirmó que hay una profunda relación entre los individuos de una especie y el ambiente en el cual viven. También sostuvo que, en la lucha por sobrevivir, algunos individuos tienen más probabilidades que otros de adaptarse con éxito a las condiciones del medio y a los cambios ambientales que puedan suceder. Así, cuando, a lo largo de muchas generaciones, los individuos que logran sobrevivir transmiten a sus descendientes las adaptaciones logradas, la especie evoluciona” (SM 2003:155).

Aquí vemos que el concepto evolución no es explicado claramente ni se establecen relaciones lógicas con otros conceptos (como el de selección natural) que permitan entender cómo se produce la aparición de nuevas especies. Incluso, la última oración transcrita pareciera dejar la sensación de que interviniera la intencionalidad en la transmisión de ventajas adaptativas. Entender cómo funciona la evolución es complejo para el alumno y este tipo de explicaciones no contribuyen a comprender con claridad qué factores o elementos intervienen.

“Los homínidos se hicieron humanos cuando lograron caminar erguidos, tener más capacidad cerebral y usar las manos como herramientas. A partir de estos cambios físicos, comenzaron a pensar y a crear (DGCyE 2007:121)”

En este breve párrafo se pretende condensar el proceso evolutivo que llevó a la aparición del hombre poniendo énfasis en una explicación de tipo intencional, donde pareciera que voluntariamente los homínidos se transforman en humanos luego de que alcanzan una serie de capacidades, que el texto tampoco relaciona entre sí.

Al detenernos en la lectura de varios de estos manuales también pudimos apreciar dificultades relacionadas con la utilización de conceptos que nunca son definidos. Un ejemplo claro es el de “homínido”, que es presentado de la siguiente manera:

“Los científicos llaman homínidos a los individuos de las distintas especies del género *Australopithecus* y del género *Homo* que precedieron al *Homo sapiens sapiens*, que es la especie a la cual pertenecemos los hombres y las mujeres actuales” (SM 2003:154)

¹² Los textos se transcriben de forma exacta, respetando las palabras resaltadas, subrayadas o en cursiva.

“Según una clasificación general de los seres vivos, los australopitecos y otros monos antropomorfos (semejantes a los humanos) y el hombre se agrupan en una gran familia: la Hominoidea. En ella, el hombre y sus antepasados, pertenecen a la familia de los Homínidos” (DGCyE 2007:119)

El problema presente en estas definiciones es la ausencia de la característica principal que determina que un grupo de especies de primates sean clasificadas como pertenecientes a la familia de los homínidos, esto es la postura bípeda. En función de la información presente en el texto es imposible que el alumno pueda deducir o entender cuáles son las características son compartidas por el género *Australopithecus* y el *Homo*.

Ejemplos de explicaciones sobre el origen de la domesticación animal y vegetal

Veamos cómo se explica el complejo proceso que desencadenó la domesticación de animales y plantas:

“Antes, cuando sólo recolectaban las plantas, seguramente caían al suelo semillas que germinaban el crecimiento de nuevas plantas. Las mujeres del grupo, que muy probablemente eran las encargadas de realizar la recolección (mientras los hombres salían a cazar) deben haber observado este hecho. Luego, comenzaron a plantar las semillas y a cuidar el crecimiento de los cultivos. Al mismo tiempo, los grupos de primeros agricultores empezaron a alimentar a los animales domesticados¹³ y a asegurar su reproducción” (SM 2003:160).

El texto no desarrolla la forma en que se logró la domesticación animal. Simplemente se menciona el hecho de que los primeros agricultores comenzaron a alimentar a animales *previamente* domesticados, asegurando de esta manera su reproducción. Pero no se aborda en ningún momento el proceso que lleva a la cría de animales, por lo tanto, los alumnos no tienen forma de saber cómo se produjo. Analicemos otro ejemplo:

Hace cerca de 10 000 años, en el Cercano Oriente, grupos humanos comenzaron a domesticar animales y a cultivar especies vegetales. La domesticación de animales les permitió asegurarse la provisión de carne y leche, la invención de la agricultura les proporcionó granos de trigo y cebada para elaborar pan y cerveza (DGCyE 2007:129).

Aquí directamente no encontramos ningún tipo de explicación que permita comprender cómo se produjo el complejo proceso que llevó a la domesticación de

¹³ Subrayado nuestro.

animales y plantas. Pareciera que la domesticación fue un simple producto de la voluntad humana. Solamente fue necesario que el hombre se decidiera cultivar y criar animales para que la domesticación se convirtiera en una realidad, aunque el texto no explica por qué motivos nuestra especie tardó tanto en decidirse, ya que sitúa el origen de la domesticación hace 10.000 años.

Ejemplos de explicaciones sobre el origen de la “Crisis del siglo III”

“A partir del siglo III d.C. una serie de transformaciones afectaron la vida en las ciudades localizadas en las provincias occidentales, donde estaba Roma y la organización del imperio comenzó a cambiar.

En ellas, el comercio decayó por diversos motivos. El más importante fue la disminución de la cantidad de monedas en circulación, que se acumularon en las provincias orientales. Esto se debía a que las provincias occidentales compraban muchos más productos que los que vendían” (SM 2003:216).

Para explicar las transformaciones experimentadas en las ciudades romanas a partir del siglo III se hace referencia a la crisis comercial, que según el texto tuvo diversos motivos pero solo comenta uno de ellos, que además es explicado de manera sumamente confusa para alumnos de 12 años. Esto es algo común en los textos escolares cuando abordan explicaciones multicausales, ya que suelen hacer referencia a diversas causas pero desarrollan sólo una.

Como en el ejemplo señalado no se analizan las causas del déficit experimentado por la zona occidental en su comercio con la región oriental del imperio, es probable que los alumnos terminen memorizando que “el comercio decayó por la disminución de monedas”, idea que se reafirma en el cuadro que analizamos más abajo.

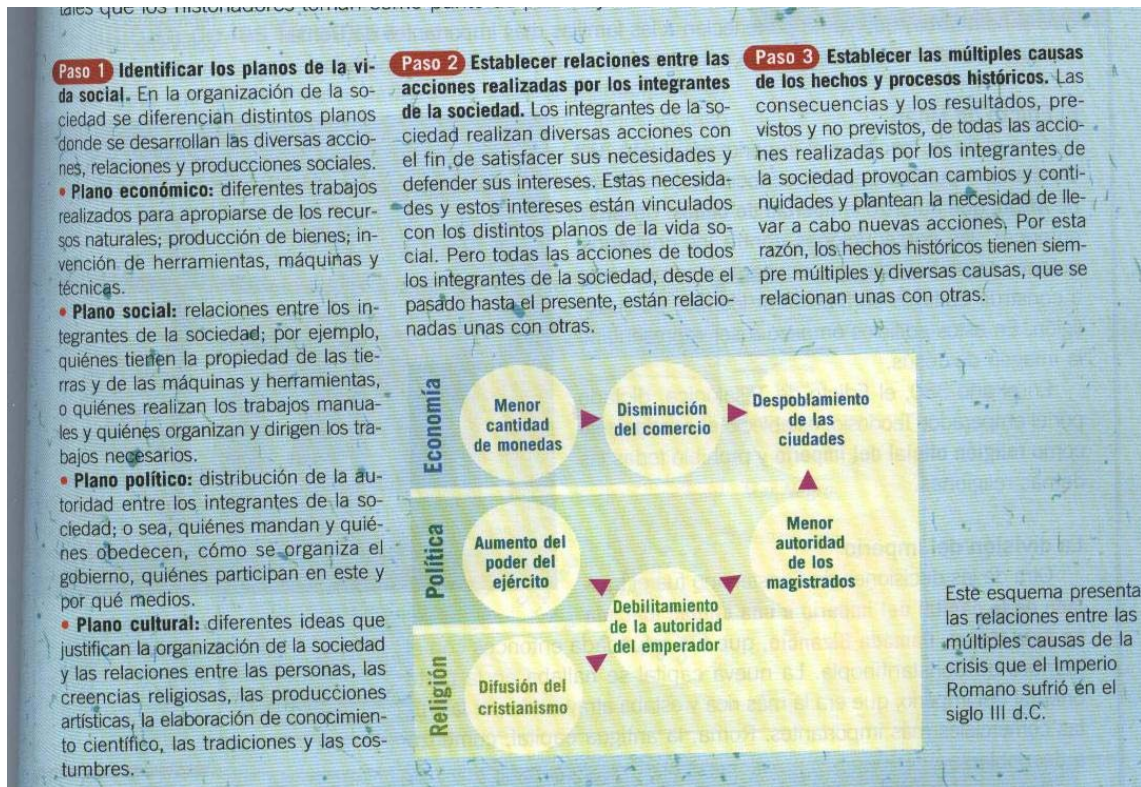
Posteriormente, en la misma página, en el apartado “La ruralización del imperio” se afirma que:

“Entre los siglos III y IV d.C., en los territorios de las provincias occidentales del imperio, la población comenzó a trasladarse desde las ciudades hacia las zonas rurales” (SM 2003:216).

Lamentablemente, el texto no se preocupa por aclarar las razones que motivaron estas migraciones.

El manual también contiene una sección denominada “aprender a estudiar Ciencias Sociales” donde se introduce a los alumnos sobre los pasos seguidos por los historiadores para explicar hechos y procesos históricos. Para ello, se presenta un esquema en donde se intenta desarrollar las múltiples causas que desencadenaron la

crisis del siglo III, tema abordado en la página anterior. A continuación copiamos la imagen donde puede apreciarse dicho cuadro:



AAVV (2003) *Cronos 7. Ciencias Sociales*, Buenos Aires, SM, p. 217.

En este texto advertimos la preocupación por mostrar la forma en que proceden los historiadores en sus investigaciones pero cuando observamos el esquema propuesto por la editorial para explicar la crisis del siglo III no podemos dejar de señalar una serie de problemas. Es muy difícil que el alumno, sin otros elementos más que una flecha, pueda entender qué relación de causalidad se da entre la “difusión del cristianismo” y el “debilitamiento de la autoridad del emperador” o por qué el “despoblamiento de las ciudades” se explica a partir de la “disminución del comercio”. Tampoco parece existir una relación lógica que permita relacionar dicho despoblamiento con la “menor autoridad de los magistrados”.

Pasemos a analizar otros ejemplos en los que se aborda esta misma temática:

“En esa época se produjeron numerosos cambios políticos, económicos y culturales que afectaron la vida social de toda la población del Imperio. A partir del siglo III d.C., el antiguo orden impuesto por Roma comenzó a desmoronarse y la organización de la sociedad y el Estado romano entraron en crisis [...]

Los jefes militares destinados a gobernar y controlar las provincias comenzaron a tomar decisiones por sí mismos, desoyendo a las autoridades que residían en Roma” (Aique 2001:109).

Este es otro ejemplo donde se afirma el desarrollo de un proceso complejo como fue la crisis de la sociedad romana, que es situada en un momento concreto (siglo III d.C.) pero del que no se explican sus causas, salvo las relacionadas con aspectos político-militares como la autonomía que comienzan a adquirir regiones importantes del imperio. El texto transmite la idea que, de pronto, los gobernadores romanos comenzaron a desoír a sus emperadores y así surgió, repentinamente, una grave crisis política.

Ejemplos de explicaciones sobre el surgimiento del Feudalismo

La sociedad feudal:

“Sobre estas bases, en Europa occidental se fue consolidando una nueva forma de organización social, económica y política: el *feudalismo*.

Los territorios de los antiguos reinos fueron dividiéndose en grandes propiedades llamadas feudos. La autoridad política se fragmentó entre los señores que gobernaban esos feudos de manera independiente. Los señores feudales dominaban a la mayoría de los campesinos que trabajaban las tierras.

Al mismo tiempo, la Iglesia Católica ejerció gran influencia en el campo de la cultura y la política.

Así, en la sociedad feudal se diferenciaban tres grupos sociales, que tenían distintas obligaciones y costumbres y realizaban actividades muy diferentes. Estos tres grupos, llamados estamentos, eran: los señores feudales o nobles, los clérigos y los campesinos” (SM 2003:244).

En este ejemplo observamos cómo el texto no desarrolla claramente las características del feudalismo, que simplemente es definido como una nueva forma de organización “social, económica y política”. Menciona la aparición de los feudos pero no explica qué elementos caracterizan a esta nueva forma de organización territorial o por qué motivos la “autoridad política se fragmentó”. En el párrafo siguiente se hace referencia a la influencia de la Iglesia Católica y de allí se espera que el alumno pueda inferir que por eso los “clérigos”¹⁴ formaban parte de un “estamento”, concepto que tampoco se define, aunque se resalta en negrita. Podemos apreciar aquí los obstáculos

¹⁴ El texto también supone que los alumnos comprenden perfectamente el significado de la palabra “clérigo”.

que presenta el texto para que el alumno pueda lograr una lectura comprensiva y entender lógicamente los procesos que llevaron a la aparición del feudalismo.

Veamos otro ejemplo que intenta explicar qué es el feudalismo:

[...] “la crisis del poder de los reyes y la fragmentación del poder, sumados al clima de inseguridad y a la decadencia de las ciudades y del comercio, dieron origen a una nueva forma de organización de la sociedad, la economía y la política que caracterizó al período conocido como Alta Edad Media denominada feudalismo (Santillana 2002:163)

Aquí se define al feudalismo de manera similar al ejemplo anterior, producto de una serie de factores como el debilitamiento del poder de los reyes (que el texto analiza anteriormente) y de la decadencia de las ciudades y el comercio, que en ningún momento es explicada. Además, el manual refleja dos concepciones contradictorias acerca del feudalismo, porque dos renglones después afirma que “El feudalismo se basó en una relación entre hombres libres llamada vasallaje” (Santillana 2002:163), centrándose exclusivamente en las características político-militares del concepto, mientras que las relaciones de servidumbre, (que se analizan recién a partir de la pág. 168) son presentadas de manera descontextualizada y sin relación con el concepto de feudalismo, desarrollado cinco páginas atrás.

Estos mismos problemas se presentan en la propuesta de la editorial Estrada. Se define al feudalismo como un nuevo tipo de organización política, social y económica pero no se analizan los aspectos sociales y económicos que caracterizan al feudalismo. Solamente se vincula el concepto de feudalismo con las relaciones de vasallaje (2003:244).

Otro manual, al intentar analizar el proceso que llevaría a la crisis del sistema feudal, explica el crecimiento urbano que comenzó en el siglo XII de la siguiente manera:

“Alrededor del año 1100, el surgimiento de la ciudad y las actividades económicas relacionadas con ella -especialmente el comercio y las artesanías- posibilitaron la aparición de un nuevo grupo social, los burgueses. A diferencia de la aristocracia y el clero, la burguesía valoraba la ganancia obtenida a través del esfuerzo y el trabajo. La aparición de la burguesía no modificó las formas en que los demás grupos obtenían sus ingresos [...]” (Kapelusz 2004:210).

Teniendo en cuenta la información presentada en este párrafo resulta imposible que un alumno pueda inferir por qué se produce el “surgimiento” de las ciudades, además de que parece instalar la idea de que durante gran parte de la Edad Media los

centros urbanos desaparecieron. Tampoco se explica claramente un nuevo concepto que aparece por primera vez: *burguesía*. El texto no explica a qué sector social se le asigna dicho término ni qué características lo diferencian de otros sectores como la aristocracia y el clero, salvo el dato de que el nuevo grupo “valoraba la ganancia obtenida a través del esfuerzo y el trabajo”.

En otros manuales como el de Aique (2001:127-128) se hace referencia a fenómenos como el “contrato feudal” o la “sociedad feudal” pero en ningún momento se aborda una explicación del concepto *feudalismo*.

En síntesis, muchos de estos ejemplos extraídos de manuales escolares de Historia podemos observar una serie de problemas que frecuentemente se encuentran presentes en textos que utilizan la explicación como operación discursiva (Castro Fox 2004:66), como dificultades para reconstruir la causa cuyo efecto se expone, así como las relaciones lógicas que se dan entre diversas causas y sus consecuencias y dificultades para discriminar elementos que son significativos y determinantes para la explicación de aquellos que sólo son descriptivos y colaterales, como pudimos observar en el ejemplo donde se intenta explicar el concepto de evolución en donde se abunda en datos que no son relevantes.

5. Las consignas de trabajo y la comprensión de las relaciones de multicausalidad

Pese a las limitaciones que presentan los manuales para contribuir a la comprensión de relaciones multicausales, los docentes podemos revertir esta situación a partir de la elaboración de consignas que permitan explicitar muchas relaciones ausentes en los textos escolares. Para ello, debemos tener en claro que la lectura es un proceso de construcción de significados que se produce mediante la interacción que establece un lector con un texto escrito, por lo que dicha construcción no reside exclusivamente en el texto ni en el lector sino en la interacción que el lector establece con un texto (Novo y Rosales 2007:12).

El carácter de la interacción de los alumnos con estos recursos didácticos también está determinado por las consignas de trabajo que proponga el docente, que pueden apuntar a que el alumno simplemente detecte un dato o definición en el texto; o pueden tener por finalidad que el alumno realice operaciones más complejas como el reconocimiento de relaciones jerárquicas y multicausales entre conceptos.

Uno de los principales problemas que sigue estando presente en la enseñanza de la Historia son las actividades de “bajo nivel cognitivo” que se propone a los alumnos. Como advierte Carretero (2008:42) “se ha encontrado que lo que básicamente se hace en la clase de ciencias sociales es copiar, identificar capitales o repetir las características de un período histórico en un sentido pasivo [...] Por lo tanto, se realizan pocas actividades de más interés cognitivo y didáctico, como plantear problemas, razonar”.

Cuando analizamos las actividades planteadas en el aula debemos tener en cuenta los supuestos y restricciones del docente como productor de consignas, la configuración y características del texto escolar utilizado para realizar la actividad, así como también las competencias del alumno para la comprensión y la resolución de consignas.

En el año 2005, como parte de una serie de actividades diagnósticas planificadas para alumnos de 8º ESB del espacio curricular “Ciencias Sociales”, intentamos verificar el grado de comprensión de los alumnos con relación a información proporcionada por textos escolares, así como también las estrategias que desplegaban para resolver las consignas de trabajo planteadas por esos mismos textos¹⁵.

El manual utilizado por los alumnos¹⁶, presentaba una “Guía de lectura” con una serie de preguntas que debían ser respondidas por los alumnos para completar el tratamiento de un tema específico: el surgimiento del Islam. Las preguntas propuestas en el texto escolar para trabajar con el texto eran las siguientes: 1. ¿Cuáles eran las características de la península Arábiga antes de la difusión del Islam?; 2. ¿Quién fue Mahoma?; 3. ¿Cuál fue su obra?; 4. ¿Qué es el Islam?; 5. ¿Cuáles son sus principios básicos?; 6. ¿Qué es el Corán?

¹⁵ Cfr. Santos La Rosa (2006)

¹⁶ AAVV (2001) *Ciencias Sociales Activa 7*, Buenos Aires, Puerto de Palos, pp. 168-169.

Observamos claramente que la estrategia principal utilizada por los alumnos para resolver las preguntas planteadas por el manual consistía en copiar literalmente el pasaje en el que reconocían que estaba presente la información demandada, pero sin preocuparse por el significado concreto de lo copiado. No entendían muchos aspectos del texto pero copiaban igual y respondían “correctamente” las consignas formuladas.

Acompañamos cada una de estas preguntas por otras (elaborada por nosotros) que apuntaban a verificar si realmente los alumnos habían comprendido la información leída. De esta manera buscamos comprobar en qué medida la resolución de las consignas planteadas por el manual generaba un aprendizaje significativo en los alumnos. En las respuestas a estas preguntas advertimos que nuestros alumnos no habían logrado comprender las relaciones existentes entre conceptos como tribu y clan, pero también demostraban no entender conceptos básicos como “metáfora”, “ayuno”, “puesta de sol”, aunque las actividades propuestas por el manual tampoco permitían explicitar estas dificultades. Sólo las repreguntas que elaboramos nos permitieron detectar problemas en la comprensión de conceptos que habíamos dado por supuestos.

Algunos otros trabajos arriban a conclusiones similares: “En la enseñanza usual de la historia el trabajo con los textos promueve básicamente la localización de información para “decir” lo que está escrito en el texto, con lo cual no resulta necesario desentrañar el sentido del mismo, hacerse preguntas, releer fragmentos que resultaron complejos, volver al texto” (Benchimol y otros 2004:8). Estos problemas en la formulación de consignas también se encuentran presentes en los manuales, ya que muchos de los ejercicios que proponen “redundan en cuestionarios para analizar y aplicar la información del libro que pueden completarse con lápiz y papel sin apelar a otros materiales curriculares, al contraste con distintas fuentes, a la vinculación con el ámbito institucional, con el entorno, etc.” (Fernández Reiris 2007:2)

Estas apreciaciones nos llevan a reflexionar acerca de la importancia que revisten las consignas de trabajo como elementos que obstaculizan o facilitan el proceso de aprendizaje y de lectura comprensiva de un texto. Si las consignas (ya sean las elaboradas por los docentes o las que proponen los manuales) están mal formuladas y apuntan a que los alumnos realicen simplemente un ejercicio mecánico de transcripción de información, sólo fomentarán un aprendizaje superficial y anecdótico, aunque los alumnos puedan responder todas las preguntas que realicemos. En cambio, consignas bien formuladas, que apunten a la problematización y a la reflexión, pueden constituir un instrumento fundamental para detectar ideas previas y dificultades conceptuales,

estimular la comprensión de relaciones multicausales, propiciando un aprendizaje significativo en nuestros alumnos.

6. Conclusiones

A lo largo de este trabajo intentamos abordar diversos aspectos relacionados con la comprensión de relaciones multicausales presentes en la enseñanza de cualquier proceso histórico. Usualmente los docentes solemos pensar que nuestros alumnos son los únicos responsables por sus graves dificultades para leer comprensivamente los textos que les presentamos. Sin embargo, no es frecuente que nos detengamos a reflexionar acerca de las características de los materiales que les pedimos que lean.

El aprendizaje de la multicausalidad es un proceso complejo que implica al alumno advertir que en la Historia no es posible establecer relaciones lineales y únicas entre causa y efecto, y que las explicaciones relacionadas con factores económicos, sociales y culturales tienen tanta importancia como las intenciones de las grandes figuras históricas. Lamentablemente, los manuales escolares que utilizamos en las clases de Historia no contribuyen a que nuestros alumnos puedan establecer relaciones complejas y lógicas para explicar un proceso histórico.

En los distintos ejemplos analizados pudimos advertir que las dificultades que experimentan los alumnos para realizar una lectura comprensiva de los textos escolares no sólo se explican a partir de sus “carencias”. También contribuye, en gran medida, la forma en que están escritos dichos textos. Muchas de las explicaciones desarrolladas por los manuales de Historia no guardan coherencia ni tienen lógica, generan en el alumno la actitud de memorizarlas porque es imposible que puedan ser entendidas. Por esto, una forma de estimular la capacidad de nuestros alumnos para comprender la causalidad en Historia sería detectar las relaciones lógicas que el texto no establece entre factores que intervienen en la explicación de un proceso histórico.

Los profesores de Historia debemos adquirir una clara conciencia de que la elaboración de un texto destinado a la enseñanza de la Historia constituye en sí misma una operación didáctica que puede contribuir o entorpecer los procesos de aprendizaje. La utilización acrítica de los manuales nos impide observar que, debido a la forma en que están redactados, esos textos a veces dificultan la comprensión de los temas abordados. Pero la comprensión de relaciones multicausales no sólo depende de las características textuales de los manuales que elegimos y de las actividades que plantean. También influye mucho la forma en que utilizemos este recurso en el aula. Debemos ser

concientes de que las consignas de trabajo que elaboramos para trabajar la información presente en los textos escolares también pueden facilitar u obstaculizar el aprendizaje de la Historia.

Bibliografía

Aisenberg, Beatriz y otros (2008a) “Hacia la explicación de un hecho histórico. El papel de la lectura en clase”, en *Actas del 1er. Congreso Internacional de Didácticas Específicas*, San Martín, UNSAM Edita.

Aisenberg, Beatriz y otros (2008b) “Diferentes explicaciones para un hecho histórico. La enseñanza a través de la lectura”, en *Actas de las X Jornadas Nacionales y I Internacional de Enseñanza de la Historia*, Río Cuarto, APEHUN.

Angulo, J. Félix y Blanco, Nieves (1994) *Teoría y desarrollo del curriculum*, Málaga, Aljibe.

Benchimol, Karina y otros (2004) “La lectura de textos históricos en la escuela”, en *Actas del I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad. Tensiones Educativas en América Latina*, La Pampa, U.N. de La Pampa.

Carretero, Mario (2008) “Hace falta una comprensión más historiográfica del pasado”, en *El Monitor*, Nº18, 5º época, septiembre.

Carretero, Mario; Jacott, Liliana y López-Manjón, Asunción (1997) “La explicación causal de distintos hechos históricos”, en Carretero, Mario (comp.) *Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia*, Buenos Aires, Aique.

Castro Fox, Guillermina y otros (2004) *Estrategias para la lectura comprensiva. Un abordaje al discurso científico-pedagógico*, Bahía Blanca, UNS.

del Río, Hevel Nora (2004) “Manuales de Historia: lectura comparada de dos textos”, en Vallejos Llobet, Patricia (comp.) *El discurso científico pedagógico. Aspectos de la textualización del “saber enseñado”*, Bahía Blanca, EdiUNS

del Valle, Laura y Santos La Rosa, Mariano (2008) “Materiales curriculares y transformación educativa en 1º año de E.S. El caso de Ciencias Sociales”, en *Actas del 1er. Congreso Internacional de Didácticas Específicas. Debates sobre las relaciones entre las Didácticas Específicas y la producción de materias curriculares*, San Martín, UNSAM edita.

Dobaño Fernández, Palmira y otros (2001) “Los libros de texto como objeto de estudio: un balance de la producción académica 1983-2000”, en Rodríguez, Martha y

Dobaño Fernández, Palmira (comps.) *Los libros de texto como objeto de estudio. Una apreciación desde la historia*, Buenos Aires, La Colmena, 2001.

Escolano Benito, Agustín (2001) “El libro escolar como espacio de la memoria”, en Ossenbach, Gabriela y Somoza Rodríguez, J. M. (eds.) *Los manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina*, Madrid, UNED.

Fernández Reiris, Adriana (2007) “Aportes para el debate sobre la vigencia del libro de texto en las escuelas del siglo XXI”, en *Actas del Cuarto Congreso Nacional y Segundo Internacional de Investigación Educativa*, Neuquén, EDUCO-Universidad Nacional del Comahue.

Frigerio, Graciela (1991) *Curriculum Presente, Ciencia Ausente. Tomo I: Normas, Teorías y Críticas*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1991.

García Zamora, Mariana (2004) “La construcción lingüística de la causalidad en el discurso científico”, en Vallejos Llobet, Patricia (comp.) *El discurso científico pedagógico. Aspectos de la textualización del “saber enseñado”*, Bahía Blanca, EdiUNS

Grupo Valladolid (1994) *La comprensión de la historia por los adolescentes*, Valladolid, Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Valladolid.

Jacott, Liliana y Carretero, Mario (1997) “Historia y relato”, en Carretero, Mario (comp.) *Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia*, Buenos Aires, Aique

Novo, María del Carmen y Rosales, Pablo (2007) *La lectura y la escritura en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, Río Cuarto, UNRC.

Ossenbach, Gabriela y Somoza Rodríguez, J. M. (2001) *Los manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina*, Madrid, UNED.

Pozo, Juan Ignacio y Carretero, Mario (1989) “Las explicaciones causales de expertos y novatos en Historia”, en Carretero, Mario; Pozo, Juan Ignacio y Asencio, Mikel (comps.) *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Madrid, Visor.

Rinaudo, Ma. Cristina y Galvalisi, Celia F. (2002) *Para leer mejor. Cómo evaluar la calidad de los libros escolares*, Buenos Aires, La Colmena.

Romero, Luis Alberto (2004) *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Santisteban, Antoni (2006) “Futuros posibles de la investigación en Didáctica de la Historia: aportaciones al debate”, en *Reseñas de Enseñanza de la Historia* N°4, Córdoba, APEHUN.

Santos La Rosa, Mariano (2006) “La consigna también es un texto ¿obstáculo o facilitador en el aprendizaje de la Historia?”, en *Ensayos Académicos VII*, Bahía Blanca, Instituto Sup. Pedro Goyena.

Valls, Rafael (2004) “La enseñanza de la historia: entre polémicas interesadas y problemas reales”, en Marín, Nicolás Encarna y José A. Gómez Hernández (coord.) *Miradas a la historia: Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*, Murcia, Universidad de Murcia.

