

Departamento de Humanidades Universidad Nacional del Sur  
Tesina de Licenciatura en Historia

Las representaciones de las sociedades indígenas prehispánicas y de la arqueología  
en las imágenes y los textos de los manuales escolares (1993-2006)

*Cecilia Simón*  
*Directora: Lic. Alejandra Pupio*  
*Co-directora: Lic. Cristina Bayón*



Universidad Nacional del Sur  
Departamento de Humanidades

Tesina para la Licenciatura en Historia

Las representaciones de las sociedades indígenas prehispánicas y de la  
arqueología en las imágenes y los textos presentes en los manuales  
escolares (1993-2006).

Cecilia Simón (L.U: 65821)  
Directora: Lic. Alejandra Pupio  
Co-directora: Lic. Cristina Bayón

Bahía Blanca, agosto 2010.

# Índice

I. Agradecimientos	2
II. Prefacio	3
III. Introducción	4
III. a. Cuadros porcentuales	15
IV. Capítulo Primero	17
<i>Espacio indígena: cartografía y paisaje.</i>	
IV. a. Imágenes analizadas	27
V. Capítulo Segundo	30
<i>Cultura material: de objetos, de personas y de conocimientos.</i>	
V. a. Imágenes analizadas	42
VI. Conclusiones	46
VII. Fuentes	50
VIII. Bibliografía	51

A Alejandra Pupio y Cristina Bayón, directora y co-directora de esta tesina. Mis maestras en el oficio de leer, pensar, escribir, volver a leer, volver a pensar, volver a escribir...

A Romina Frontini, Hernán Perrier y Rodrigo Vecchi, queridos compañeros de trabajo, por abrir camino...

A Paola Díaz por su experiencia como docente en distintos niveles, por su generosidad...

A los que jugaron el papel de profesores y de alumnos en diferentes momentos y espacios, porque todo es experiencia...

A la familia y a los amigos que son familia...

**Muchas Gracias.**

## Prefacio

Esta tesina, requisito final para obtener el título de Licenciada en Historia en la Universidad Nacional del Sur, es un trabajo inédito. Se ha desarrollado a lo largo de varios años de investigación como integrante del Equipo de arqueología del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur. Es su directora la Lic. Alejandra Pupio y su co-directora la Lic. Cristina Bayón.

Los aspectos formales de este trabajo se ajustaron a las normas editoriales propuestas por el comité editorial de la Sociedad Argentina de Antropología para su publicación periódica *Relaciones de la Sociedad Argentina de Antropología*.

*Cecilia Simón*

Bahía Blanca, agosto de 2010.

Departamento de Humanidades

Universidad Nacional del Sur

### III. Introducción

*“Primero vimos las imágenes de la página 51. Abran el libro...Van a realizar las actividades de la página 55. Hagan esos puntos, después me llevo el práctico”...*

Nuevo, usado, fotocopiado, heredado de un hermano. El manual escolar es parte de la cotidianidad del aula, incorporado a la liturgia usada para aprender y enseñar en las escuelas primarias y secundarias. En sus contenidos se condensan las propuestas formuladas por el Ministerio de Educación, las intenciones de los autores y los editores y aquellas características propias del contexto socio-económico y del estado de la ciencia en un determinado momento. Todas estas afirmaciones son válidas sin perder de vista que es un objeto comercializable y que forma parte de las lógicas del mercado. Por todo esto es un recurso interesante para conocer lo que sucede dentro y fuera del sistema educativo, para pensar en las luchas por las representaciones sociales (Artieda 2004).

El objetivo de esta tesina es analizar las imágenes y los textos sobre las sociedades indígenas prehispánicas y la arqueología como ciencia en los contenidos de los manuales escolares para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales durante el periodo de vigencia de la Ley Federal de Educación (N°24.195). Por medio de esas representaciones se puede pensar la manera en que la *alteridad*, la complejidad y el conocimiento fueron construidos y propuestos para ser enseñados en el sistema educativo argentino entre los años 1993 y 2007. El *corpus* se compuso de treinta manuales de 4°, 5° y 8° año de la Educación General Básica (E. G. B.) editados por: Aique, A-Z, Santillana, Kapelusz, Tinta Fresca, Puerto de Palos y Estrada. Estas editoriales fueron elegidas porque resultaron ser las más representativas del mercado, porque los docentes en las encuestas y talleres las mencionaron como las más usadas y porque se encontraban en las bibliotecas públicas y escolares de la ciudad de Bahía Blanca (Pupio y Visotsky 2001; Pupio *et al.* 2007)<sup>1</sup>.

El manual escolar como objeto de estudio cobra una relevancia significativa para analizar las prácticas educativas en general pero también para pensar la *alteridad*, la manera en que construyen significados y valoraciones sobre las personas (*los otros*) en el tiempo y el espacio (Todorov 2003). Si bien el universo educativo no se agota en el

---

<sup>1</sup>En todos los casos la misma firma ofrecía para un mismo año diferentes series o ediciones.

contenido visual y escrito de estos textos, mediante la propuesta editorial es posible obtener un conocimiento indicativo de lo que se transmite en las aulas<sup>2</sup>. Esto es debido a que sus contenidos están actualizados en relación con la legislación educativa. Por otra parte cumplen un papel importante como fuente de conocimiento entre los alumnos y los docentes (Braslavsky 1991; Pupio y Visotsky 2001). Cabe destacar que generan certeza y seguridad a éstos últimos. Esto cobra mayor relevancia en contextos de reforma educativa, ya que muchas veces los Diseños Curriculares no están a disposición de los docentes con la anterioridad suficiente para permitirles planificar sus clases o las unidades didácticas (Lanza 1993).

A pesar de la importancia que se puede reconocer a los manuales escolares como objeto de estudio, no abundan análisis sobre los editados después de la sanción de la Ley Federal de Educación (N°24.195). Esta ausencia está asociada con el crecimiento de la propuesta editorial, sea porque una misma empresa genera diferentes opciones para un mismo año escolar o asignatura o porque surgen nuevas editoriales, acortándose sensiblemente el tiempo de uso de estos textos (Rodríguez y Dobaño Fernández 2001).

De cualquier modo desde 1980 ha crecido en Argentina el interés por analizar la propuesta de los textos escolares en el área de las ciencias sociales desde diferentes disciplinas y marcos teórico-metodológicos. En general estos estudios han sido patrimonio de la literatura o de las ciencias de la educación y menos frecuentes de la historia, debido al desinterés de la disciplina por el ámbito escolar (Braslavsky 1991; Kaufmann 2002/2003). No obstante desde esta ciencia se han desarrollado importantes trabajos que reflexionan sobre el tratamiento de conceptos o períodos específicos de la historia nacional, perspectivas teóricas o paradigmas historiográficos (Devoto *et al.* 1992; Sábato 1992; Plotkin 1994; Quattrocchi 1995; De Privitellio 2001; Carretero 2007; Cucuzza 2007). Uno de los trabajos más ilustrativos en este campo es el que coordinó José Luis Romero (2004), en el que estudió el tipo de concepto de nación argentina e identidad nacional que se transmitía a los alumnos mediante los libros de textos de historia, geografía y civismo, editados durante la segunda mitad del siglo XX. Asimismo existen una serie de publicaciones que parten de las políticas educativas del MERCOSUR para construir, desde la historia y la geografía, un proceso de integración

---

<sup>2</sup>En este sentido, las prácticas docentes, los actos escolares y las observaciones participantes son también potenciales herramientas para analizar las representaciones de un determinado contenido escolar en el aula (Artieda 2004).

regional por medio del análisis de las visiones y construcciones de la *alteridad* en referencia a los países limítrofes (De Privitellio 1998; Quintero 1999; Brezzo 2001).

En lo que respecta a las representaciones sobre las sociedades indígenas en el sistema educativo, se han producido trabajos con enfoques muy diferentes tanto a nivel nacional como internacional. Se ha observado la manera en que desde los textos escolares, las prácticas educativas y la legislación, por ejemplo, se construyen sentidos en torno al tema las sociedades indígenas prehispánicas (Podgorny 1999a; Artieda 2000 y 2003; Alvarado *et al.* 2003; Echeverri 2003; Bezerra 2005; Nicoletti 2006; Najjar 2007). En cuanto al análisis de las representaciones visuales, sobre este contenido particular, por un lado existen trabajos que se ubican en el campo de la antropología visual y analizan la representación de *los otros* sobre diferentes soportes (Fiore 2005 y 2006; Masotta 2005; Penhos 2005). A nivel latinoamericano existen investigaciones que se han centrado en la visualidad de los textos escolares para el tratamiento de los indígenas<sup>3</sup>. Han analizado fotografías e ilustraciones que representaban a estas sociedades en diferentes momentos de la historia de Chile y Venezuela respectivamente (Báez Allende 2005; Ramírez *et al.* 2005).

Analizar las representaciones de las sociedades indígenas en los manuales escolares obliga a prestar atención en la manera en que se incluye su historia en los contenidos escolares. Con el retorno de la democracia en Argentina desde el estado se acuñó la noción de *nación pluricultural* que se materializó en el discurso de la reforma de la Constitución Nacional por medio de la incorporación del artículo 75 (inciso 17). Ahí se reconoció “*la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos*”, por lo tanto sus garantías y derechos. A partir de ese momento se comenzaron a dictar leyes vinculadas con los pueblos originarios y su pasado material de las comunidades, definido en sentido amplio, como la Ley de Protección del Patrimonio Arqueológico y Paleontológico (N° 25.743) sancionada en el año 2003.

Desde la década de 1980 los arqueólogos comenzaron a repensar nuevas relaciones entre ellos y los contextos socio-políticos desde las corrientes posprocesuales (Curtoni 2004; Politis y Pérez Gollán 2004). En muchos casos incorporaron a sus investigaciones estas premisas sosteniendo la necesidad de relacionar su práctica con la situación social, económica y política del momento. Asimismo les permitió especificar los fundamentos ideológicos y políticos de sus investigaciones y cuestionar su papel en

---

<sup>3</sup> En este trabajo el término visualidad fue empleado como sinónimo de imagen.

relación con su comunidad, desarrollando trabajos conjuntamente con grupos minoritarios (Curtoni 2004). Sobre la base de la *alteridad* empezaron a tomar mayor relevancia en la opinión pública los temas vinculados con el patrimonio arqueológico, acompañados de una creciente organización así como de reclamos (materiales y culturales) por parte de las comunidades originarias. Sin embargo en muchas oportunidades el estado nacional se ha mostrado reticente a definir posiciones, ya sea en la protección del patrimonio o en la defensa de los intereses materiales y simbólicos de estas comunidades (Endere 2001).

Particularmente en la provincia de Buenos Aires se pueden reconocer diferentes investigaciones abocadas al análisis de las percepciones del pasado indígena y de su patrimonio por parte de sectores sociales comunitarios, de la relación entre los pueblos originarios y la investigación arqueológica así como de la circulación de ideas sobre la arqueología y la historia indígena en ámbitos de educación formal, no formal e informal como las escuelas y los museos (Massa 1992; Novaro 1999; Quintana 1999; Pupio y Visotsky 2001; Endere 2004; Pérez Meroni y Paleo 2004; Salerno 2008; Pupio *et al.* 2009a).

Esta *puesta en valor* del pasado arqueológico y de las comunidades originarias formó parte de la nueva propuesta educativa. La historia indígena y la ciencia arqueológica que la estudiaba fueron incluidas por primera vez en los Diseños Curriculares de la provincia de Buenos Aires durante la década de 1980, formando parte de los contenidos de ciencias sociales (Podgorny 1999a). Con la sanción de la Ley Federal de Educación en el año 1993 y su aplicación en la provincia de Buenos Aires se afianzaron estos contenidos, ajustados a los nuevos niveles educativos. De este modo la historia indígena prehispánica formó parte de los contenidos de 4° y 5° año del Segundo Ciclo de la Educación General Básica (E. G. B.) y 8° año del Tercer Ciclo. Las diferencias que se evidenciaban en los contenidos propuestos para esa temática en cada ciclo, estaban establecidas por el tratamiento dado al tema en relación con la escala espacial. Mientras que para 4° y 5° año la propuesta curricular establecía el tratamiento de los distintos ejes temáticos desde una perspectiva provincial (particularmente provincia de Buenos Aires) y nacional, en 8° año la perspectiva era fundamentalmente americana. En palabras del Diseño Curricular (2001) se hablaba de “*Argentina indígena*” y “*América indígena*” (Dirección General de Cultura y Educación, tomo II, 2001: 103 y 108). Por otro lado se proponía un tratamiento holístico del tema, desde el

poblamiento inicial del territorio (americano, nacional o provincial) hasta la actualidad, y no se especificaba la profundidad temporal. Estos recortes generalmente quedaban en la decisión de los editores de los manuales, privilegiando el estudio de las sociedades indígenas en todo el continente americano con especial atención en las formaciones estadales más próximas temporalmente al momento comúnmente conocido como *descubrimiento*. A diferencia de los momentos previos a partir de 1492 la historia comienza a tener temporalidad en los Diseños Curriculares pudiéndose hacer una lectura lineal de los hechos. No obstante el tratamiento de ese tema muchas veces quedó restringido a la figura de Colón y su contacto con los indígenas, negando el conflicto y la complejidad del mismo (Pupio y Visotsky 2001).

Los libros que componen este *corpus* siguen estando en uso. Esto se debe a que las bibliotecas, los docentes y/o los alumnos no siempre tienen acceso a los libros recién editados. En el caso de las bibliotecas escolares muchas veces dependen de los obsequios que realizan las editoriales o del presupuesto de la cooperadora para acceder al nuevo material. Finalmente, la puesta en marcha de la nueva Ley de Educación (N° 26.206) sancionada en el año 2007 se está efectuando de manera progresiva. Recién en el año 2008 el 8° año de la E.G.B. cambió a 2° año de la Escuela Secundaria Básica, por lo que los textos analizados se mantuvieron en vigencia como los únicos manuales escolares hasta ese momento.

El estudio efectuado en esta tesina fue complementado con observaciones participantes en tres instituciones educativas, dos públicas y una privada, en el momento en el que se desarrollaba el tema de análisis durante el año 2009. Éstas se realizaron en 3 cursos (4°, 5° y 2° año) de la Escuela Primaria N°59, el Colegio Rosario Vera Peñaloza y Secundaria Básica N°305 de la ciudad de Bahía Blanca respectivamente. La elección de las mismas tuvo como objetivo observar diferentes situaciones materiales y sociales tanto a nivel institucional como de los alumnos que concurren a esos establecimientos. La utilización de procedimientos propios de la etnografía tenía como objetivo conocer las percepciones sobre la producción y el impacto de las imágenes de los libros entre los miembros de la comunidad educativa así como su utilización (De Souza Minayo 1997). A su vez, se observó si la estructura propuesta por los manuales en este tema respondía a los contenidos curriculares en el marco de la legislación educativa desarrollada durante este periodo (Ley Federal de Educación y Diseños Curriculares de la provincia de Buenos Aires). Esto permitió constatar que la elección e

inclusión de textos recién editados dependen del contexto socioeconómico de la escuela y de los alumnos que allí concurren. En una de las escuelas públicas la maestra trabajaba con los materiales presentes en la biblioteca que eran de ediciones anteriores. En la otra institución pública la docente, si bien usaba un libro de edición nueva, permitía que sus alumnos usaran fotocopias, los ejemplares de la biblioteca o los compartieran entre los compañeros de banco. Asimismo en las escuelas en las que las docentes optaron por libros de texto escolar nuevos, los contenidos y su estructuración eran muy similares a los editados durante la vigencia de la Ley Federal. No obstante, en esta investigación el análisis se centró en los manuales escolares por lo que los resultados de estas observaciones no serán incluidos ya que exceden los objetivos propuestos.

La motivación para llevar adelante la tesina comenzó con la realización de las *Prácticas Profesionales* organizadas por el Departamento de Humanidades. Las mismas se desarrollaron en el área de arqueología del Museo y Archivo Histórico de Bahía Blanca durante el año 2006. En esa oportunidad las actividades consistieron en la lectura crítica de bibliografía sobre conceptos de arqueología, de historia indígena prehispánica y de su divulgación en espacios de educación formales y no formales así como la organización de talleres con docentes para acompañar el proceso de transferencia del libro *“Llegar a un nuevo mundo. La arqueología de los primeros pobladores del actual territorio argentino”* publicado por Nora Flegenheimer, Cristina Bayón y Alejandra Pupio. Se trataba de una síntesis sobre los primeros 5000 años de historia del actual territorio argentino<sup>4</sup>. Estos talleres tenían por objeto reflexionar sobre la práctica cotidiana de la enseñanza de la historia, la profundidad temporal y el lugar que los indígenas ocupaban en ella (Pupio *et al.* 2007). Asimismo buscó promover el debate entre los docentes para desnaturalizar algunas actitudes, prejuicios, formas de abordaje, términos, conceptos y teorías, ofreciendo una mirada alternativa respecto del tratamiento de esos temas.

Todas estas actividades estaban enmarcadas en un espacio de trabajo que entiende a la ciencia como una herramienta para generar conocimiento y redefinir las prácticas laborales en relación con la comunidad. Se trata del grupo *Arqueología en las pampas* que está produciendo, desde hace más de una década, diferentes materiales con

---

<sup>4</sup> Actualmente se propone una antigüedad de aproximadamente 12.000 años para la ocupación del territorio (Flegenheimer *et al.* 2006)

el objetivo de vincular espacios y saberes que son preconcebidos como diferentes. En el año 2001 Alejandra Pupio y Yésica Visotsky realizaron una encuesta a docentes del partido de Bahía Blanca. En esa oportunidad se constató que el manual escolar era el recurso más utilizado por ellos en dos sentidos: como material para trabajar con los alumnos y como material para obtener información para organizar sus clases. De esos resultados surgió el interés por pensar en estos libros como objeto de estudio y se fueron generando una gran cantidad de preguntas y trabajos de investigación, entre los que se encuentran el libro y los talleres mencionados en el párrafo anterior. Asimismo esta manera de entender la investigación, como reflexión y *praxis* simultáneamente, coincide con los lineamientos de la arqueología pública. Es una perspectiva de análisis que centra su atención en la manera en que esta disciplina construye significados y cómo son apropiados por diferentes sectores de la sociedad no sin conflicto y negociación (Merriman 2004).

Dado que en esta tesina la propuesta es analizar las representaciones sobre las sociedades indígenas prehispánicas se puede enmarcar en la historia cultural, ya que se busca indicar en el contenido visual de los manuales, *“cómo, de manera diferente según los lugares y los tiempos, las realidades se construyen, se presentan a la lectura o a la vista y son captadas”* (Williams 1980: 126). Particularmente se retoma la noción de representación desarrollada, desde estas ideas, por Roger Chartier (1990, 1992, 2001). Se trata de pensar lo representado en términos de lo que se muestra y lo que se oculta a lo largo de la visualidad y la escritura de los manuales escolares. Lo real es construcción y por eso quienes significan están en el centro del control de lo simbólico. Los editores de los manuales escolares, como cualquier otro tipo de agentes sociales, proponen pensar en las imágenes y textos de los libros que crean como si fueran la realidad. Así establecen esos contenidos como categorías universales más allá de que se trate de sus propios esquemas intelectuales, intereses y valores.

Este análisis centra la atención en un tipo particular de representación como son las visuales. El interés reside en pensar la relación entre la propuesta visual y escrita que realizan los manuales respecto de la presentación de las sociedades indígenas y la arqueología como ciencia. En general las imágenes tienen un espacio destacado en nuestra cotidianidad, no en vano las sociedades contemporáneas se piensan en clave visual. Parafraseando a Rojas Mix este tránsito de *“la civilización del texto leído a la civilización del texto visual”* (Rojas Mix 2006:19) en los manuales escolares se hace

evidente, por lo que las imágenes cobran importancia en diferentes sentidos. En primer lugar se trata de representaciones para analizar, documentos que contienen en sí mismos aspectos propios de la sociedad que los crea y recrea: “*El valor documental de la imagen radica en que filtra importantes aspectos ideológicos del mundo exterior, capta esencialmente aquello que podríamos llamar el ‘sentido común de la época’.* Las imágenes refuerzan las actitudes mentales, prejuicios y valores” (Rojas Mix 2006: 89). En segundo lugar, están en relación con el discurso escrito de estos libros, sea texto principal, secundario o epígrafe; por lo que vienen a reforzar el sentido del mensaje propuesto por los editores del texto. Pero lo que las hace más importantes es que se trata de imágenes para una población infanto juvenil. Desde la propuesta editorial están pensadas para enseñar, por lo que la capacidad de persuasión será mucho mayor por el impacto que tiene lo visual en los niños (Szir 2006).

Las imágenes presentes en los textos fueron analizadas desde la perspectiva antropológica propuesta por Hans Belting (2005). Para este autor se trata de creaciones de los hombres en el tiempo, por lo que su análisis implica considerar al mismo tiempo su carácter objetual, el soporte en el que se encuentran así como el impacto que tienen sobre las personas que las observan y utilizan. Particularmente las fotografías fueron pensadas, simultáneamente, como fuentes históricas y como instrumentos didácticos para el estudio de la historia (Sontag 2006; Barthes 2008).

La estructura de esta tesina así como los objetivos e hipótesis a desarrollar son producto del trabajo sistemático de análisis de manuales escolares desde diferentes perspectivas y metodologías. De los resultados de esas investigaciones surgió el interés por analizar la visualidad de este *corpus*, por lo que se representa en sus contenidos y por lo que significan en la construcción y circulación de saberes académicos y escolares. Para pensar en la representación de las sociedades indígenas prehispánicas y la arqueología como ciencia en las imágenes, se tuvieron en cuenta dos temas que constituyen esta disciplina: el espacio y la cultura material. Ambos conceptos definen a la ciencia arqueológica y su objeto de estudio, aunque su universo no se agote ahí. No obstante la cultura material implica una forma de entender los objetos desde la complejidad, recomponiendo la trama de las relaciones sociales y los agentes vinculados con el proceso de creación, consumo y circulación de bienes (Appadurai 1991). En cuanto al espacio, el entorno natural es definido por la arqueología como paisaje. Bajo este concepto se refuerza la idea de que el medio no restringe las posibilidades creativas

de los sujetos sino que se constituye socialmente por medio las decisiones que ellos toman (Ingold 1993).

Como cualquier tipo de discurso los manuales escolares tienen una lógica de ordenamiento que facilita su comprensión a los agentes usuarios<sup>5</sup>. De este modo las imágenes también mantienen ese patrón. Esta previsibilidad tiene ordenamiento tanto en el esquema general del manual como en la propia unidad temática (capítulo). El ordenamiento temático es producto del análisis textual, esto es el lugar que ocupa el tema en la estructura de los libros y los recursos (visuales y textuales) que se usan para desarrollarlo. En primer lugar la cantidad de páginas dedicadas al tema era poco relevante en relación con la totalidad de páginas del texto (Tabla 1). Sobre esta extensión los libros del Tercer Ciclo incluían más contenidos ya que presentaban también la historia prehispánica de los Andes Centrales y Mesoamérica, mientras que en 4° año era la historia de la región pampeana y en 5° año del actual territorio argentino. Asimismo se observó qué lugar ocupaba ese contenido en el texto, esto es qué temas antecedían y cuáles sucedían a la unidad de análisis (Tabla 2). Así, en los textos del Segundo Ciclo los temas anteriores estaban relacionados con la metodología de trabajo en historia y geografía. En efecto el contenido inmediatamente anterior a la unidad de análisis eran las regiones geográficas del actual territorio argentino. Sobre esta lógica espacial de presentación del tema residía la diferencia entre los textos de 4° y 5° año. Para el primer caso la escala era la provincia de Buenos Aires mientras que en el segundo era la totalidad del territorio nacional. Respecto de los textos de Tercer Ciclo los temas que los sucedían estaban vinculados con la historia moderna de Europa. En cuanto a los temas posteriores, para 4° y 5° año correspondían la historia de la conquista y colonización del continente americano y del territorio argentino. Esto mostró que la estructura de los manuales refuerza un escenario, desde la geomorfología, los recursos naturales y las sociedades indígenas para el desarrollo de la historia blanca.

Asimismo se analizó la manera en que se estructuraba la información dentro de la unidad sociedades indígenas prehispánicas. En este caso, el espacio era una de las maneras elegidas por los autores de libros para tematizar la unidad. Éstas estaban

---

<sup>5</sup>Algunas de estas observaciones formaron parte de la ponencia: “*Perseguir y Sobrevivir. Las representaciones de las sociedades indígenas prehispánicas en manuales escolares*”, presentado conjuntamente con Alejandra Pupio y Virginia Dominella en el XVI Congreso Nacional de Arqueología Argentina en octubre 2007. Para facilitar la lectura al final de la introducción se citan los cuadros con los resultados porcentuales de esta ponencia.

presentadas en función del espacio (la región geográfica) y por esa misma variable eran definidas en términos productivos, sociales y simbólicos. La otra alternativa era la estructuración del tema por la manera en que las sociedades indígenas obtenían los recursos en relación con el ambiente y la movilidad. De este modo se generaban pares dicotómicos en competencia: cazadores-recolectores/agricultores y nómades/sedentarios lo que implicaba una relación jerárquica<sup>6</sup>. En menor medida la unidad quedaba estructurada por el tiempo, el que era desarrollado de manera poco clara, o por los sujetos sociales que eran presentados desde la generalidad y la ambigüedad.

Finalmente la importancia que la visualidad tiene en los manuales también formó parte del análisis de la estructura de los textos escolares. Se observaron las secciones o categorías presentes en el capítulo dedicado al tema de análisis. Éste era estructurado desde diferentes estrategias, tanto textuales como visuales (Tablas 3 y 4). En cuanto a los recursos escritos, se observó que estaban organizados por medio de un texto principal acompañado por recuadros con información complementaria cuyos contenidos se relacionaban con la información presente en el texto principal. Asimismo los manuales tenían epígrafes de fotos o de dibujos, fuentes históricas, citas de autores (directas o adaptaciones) y en menor medida entrevistas y recortes periodísticos. En lo que respecta a las imágenes, y esto en directa relación con los objetivos de esta tesina, resultó destacado el uso de: fotografías de distinto tipo y sobre diferentes temas; cartografía; dibujos; grabados y en menor medida líneas de tiempo para graficar los procesos históricos desarrollados. De este modo los manuales presentaban una gran cantidad de opciones que se incrementaban numéricamente con el tiempo y se destacaban por su carácter principalmente estético.

De todo lo señalado hasta el momento fueron surgiendo los problemas que serán considerados en esta tesina respecto de la visualidad de los manuales y también de los ejes sobre los cuales trabajar este aspecto comunicativo de la información: el espacio y la cultura material. En la actualidad las imágenes tienen un impacto superlativo en la construcción de valoraciones, por eso las narraciones que surgen de su relación con los textos son de un potencial extraordinario para pensar qué se dice y cómo se dice

---

<sup>6</sup> Estas observaciones formaron parte del trabajo desarrollado por Alejandra Pupio, Daniela Palmucci y Cecilia Simón: “*Pueblos Errantes*. Las sociedades cazadoras recolectoras en el discurso de los manuales escolares” (2009). En esa oportunidad y desde un análisis crítico del discurso se observaron las valoraciones subjetivas de los escritores de manuales por medio de la selección del léxico. Se concluyó que esos pares dicotómicos incluían jerarquías entre ambos, ponderando determinadas formas de organización por sobre otras.

respecto de cualquier elemento de la sociedad. Por medio del análisis de las representaciones sobre las sociedades indígenas prehispánicas y la arqueología como ciencia, se intentará demostrar: a) que tanto las imágenes como los textos de los manuales escolares son evidencia de una complejidad teórica que en algunos casos confrontan y sostienen modelos desactualizados sobre usos y conceptos de la arqueología y la antropología, b) que las imágenes son una herramienta didáctica significativa en la transmisión de contenidos de arqueología en las ciencias sociales y la historia y c) que las imágenes y textos de los manuales generan visiones negativas de la *alteridad* indígena a través de la presentación de su cultura material y su relación con el espacio.

Por todo esto se creó una matriz de análisis para trabajar con estas imágenes. Se establecieron diferentes criterios para su clasificación: cantidad total, cantidad por página, color o blanco y negro, tipo de imagen (fotografías, ilustraciones, reproducciones de grabados y dibujos) y temas de las imágenes. En total se registraron 530 imágenes de las que el 60% se referían al espacio y la cultura material. Por ese motivo la tesina quedó estructurada en dos capítulos que retoman la representación de esos conceptos, considerados centrales para conocer las maneras de ser de las sociedades en el tiempo y para repensar los usos y las prácticas de la ciencia arqueológica en la construcción de saberes en las aulas.

### III. a. Cuadros porcentuales<sup>7</sup>

a) Tabla Cantidad de páginas dedicadas al tema

<b>Segundo Ciclo</b>	<b>Tercer Ciclo</b>
Entre 8/493 (1,6%) y 14/142 (9,8%)	Entre 4/252 (1,5%) y 39/287 (10,5%)

(Tabla1)

b) Tabla de temas precedentes y posteriores a la unidad de análisis

	<b>Segundo Ciclo</b>	<b>Tercer Ciclo</b>
<b>Tema que antecede</b>	Metodología de la Geografía Metodología de la Historia Presentación de las regiones geográficas	Expansión europea S XV y XVI
<b>Temas que siguen</b>	La conquista del continente americano	La conquista del continente americano

(Tabla 2)

c) Tabla de recursos textuales

	<b>Segundo ciclo</b>	<b>Tercer ciclo</b>
<b>Texto principal</b>	100%	100%
<b>Recuadros</b>	80%	80%
<b>Epígrafes</b>	100%	90%

<sup>7</sup> Alejandra Pupio, Virginia Dominella y Cecilia Simón “Perseguir y Sobrevivir. Las representaciones de las sociedades indígenas prehispánicas en manuales escolares” ponencia presentada en el XVI Congreso Nacional de Arqueología Argentina en octubre 2007.

<b>Citas autores</b>	40%	50%
<b>Fuentes</b>	45%	60%
<b>Referencias bibliográficas</b>	10%	10%
<b>Entrevistas</b>	5%	0%
<b>Recortes periodísticos</b>	0%	10%

(Tabla 3)

d) Tabla de recursos visuales

	<b>Segundo Ciclo</b>	<b>Tercer Ciclo</b>
<b>Fotografías</b>	95%	90%
<b>Cartografía</b>	90%	70%
<b>Dibujos/grabados</b>	65%	70%
<b>Infografías</b>	40%	70%
<b>Líneas de tiempo</b>	15%	20%

(Tabla 4)

## IV. Capítulo Primero

### *Espacio indígena: cartografía y paisaje.*

Como quedó establecido al comienzo de este trabajo el espacio es uno de los elementos que definen a la disciplina arqueológica y que también participaron en la estructuración del contenido de los manuales escolares. La decisión de analizar este tema en las representaciones visuales respondió, a su vez, a la importancia que tiene en cantidad. Esto es relevante ya que del total de las imágenes presentes en los textos analizados el 27% se refieren al espacio por medio de: mapas (n=69) y fotografías e ilustraciones (n=72). Por todo esto se puede concluir que las sociedades indígenas prehispánicas eran desarrolladas en función de la geografía y el medio ambiente en el que se encontraban emplazadas, ya sea porque se las presentaba desde su ubicación geográfica, desde la forma de obtención de los recursos en relación con la movilidad y el ambiente o desde la selección de la escala espacial para proponer el desarrollo del tema.

Junto con estas conclusiones es importante pensar en el sistema educativo y en la legislación provincial durante la vigencia de la Ley Federal de Educación ya que propusieron la contextualización espacial de los procesos sociales. Esta valoración superlativa tenía el objetivo de promover un entendimiento local, municipal y/o provincial, de los procesos sociales para generar sentido de pertenencia y mayores responsabilidades ciudadanas en los alumnos de la provincia de Buenos Aires. Estas premisas se reforzaron al observar el lugar que ocupaba el espacio en la construcción del conocimiento científico. La importancia que tenía en la creación de objetos de estudio, hipótesis, definiciones en las investigaciones en las ciencias sociales en general era considerable sino definitoria. Particularmente la arqueología argentina utilizó el entorno natural como criterio de clasificación de las sociedades indígenas hacia principios del siglo XX. Como señala Irina Podgorny por medio de la selección de este tópico se buscaba recrear una *“unidad del suelo con los límites políticos actuales, los objetos y los grupos humanos”* (Podgorny 2004: 160). Hacia la década de 1930 en la arqueología argentina quedó establecido el sistema de ordenamiento geoétnico, que se tradujo en la organización de las colecciones y exhibiciones en museos y en las obras de

síntesis sobre el pasado pre y proto histórico del actual territorio argentino (Podgorny 1999b). Es por eso que para la misma ciencia arqueológica el espacio ocupó un lugar central en la forma de organizar la información, y no resulta difícil comprender que este criterio geográfico haya sido utilizado para la comunicación pública de sus temas. Lo que en principio era una necesidad de corte analítico hacia la década de 1930 se institucionaliza en un contexto atravesado por cuestiones científicas y políticas de plano local e internacional. De esta manera el pasado indígena quedó atado a la geografía nacional por medio de una arqueología, que justificó discursivamente esta distorsión en cuestiones pedagógicas e hizo de lo provisorio una determinación que llegó hasta el presente. Por eso es frecuente leer hoy nociones como *Arqueología del noroeste argentino* o *Cazadores de la llanura* en la bibliografía especializada, en la organización de congresos o en la catalogación de las colecciones en los museos más allá de las revisiones críticas que se formulan desde la práctica y teoría arqueológica, sobre estilo, periodificaciones, cartografía, etcétera (Hodder 1990; Gosden 1994; Mc Glade 1999; Quiroga 2007)

Por todo lo expuesto hasta ahora se puede evidenciar que el espacio es una variable analítica muy importante en la construcción de saberes científicos y escolares pero que condensa ideas y sentidos que exceden este fin. Por eso en este capítulo la propuesta es analizar el *espacio* representado por los manuales desde los sentidos que connotan sus imágenes y textos. Observar qué representan esas clasificaciones ayuda a pensar en estos contenidos como mensajes (construcciones de sentido) y como herramientas facilitadoras para su comprensión. Para entender cómo es construido ese espacio y los sujetos asociados con éste, se analizaron las fotografías, las ilustraciones y los mapas sobre paisajes.

#### *Cartografía del espacio indígena: atribuir e informar con mapas.*

En términos generales la cartografía puede ser entendida como un lenguaje que comunica información a partir de diferentes elementos (Jerez García 2006). Desde una perspectiva crítica esa información funciona como una herramienta para construir realidades políticas en un sentido amplio. Como señala Yves Lacoste: “*The map, perhaps the central referent of geography, is, and has been, fundamentally an instrument of power. A map is an abstraction from concrete reality which was designed and motivated by practical (political and military) concerns; it is a way of representing*

*space which facilitates its domination and control. To map...serves the practical interests of the State machine*" (Lacoste 1973: 1). En los manuales analizados la cartografía ocupó un lugar destacado en la representación de las sociedades indígenas prehispánicas para cada año escolar analizado. Era propuesto como parte constitutiva de su visualidad y como recurso para su enseñanza-aprendizaje. Los mapas como materialidad estaban siempre relacionados con el texto principal, con los textos secundarios, con los epígrafes o con las actividades. Por ese motivo fue posible hacer una doble lectura de la funcionalidad de la representación del espacio en la cartografía: por su connotación y por su propuesta educativa.

En cuanto a la connotación inherente a la representación cartográfica, Mark Monmonier (1991) propuso en su trabajo pensar los mapas como herramientas de persuasión. Por medio de los atributos que los definen, esto es escala, símbolo y proyección, más la información complementaria o asociada, los mapas son al mismo tiempo elementos para la representación de la superficie terrestre y fuentes de distorsión de esa realidad representada. En los textos analizados la presentación y la utilidad de los atributos cartográficos variaban según cada texto y editorial.

La escala gráfica era la más representada y se utilizaba para graficar superficies pequeñas de territorio como la provincia de Buenos Aires, el estado argentino y partes del continente americano (Sudamérica o Centroamérica). Sólo dos mapas planisferios parciales presentaban escala gráfica y en uno de ellos se aclaraba: "*Escala gráfica sólo aplicable para zona ecuatorial*" (Manual 5° Puerto de Palos 2004: 100). Esto es fundamental ya que no existe una mimesis exacta entre la superficie representada y la realidad de la misma. Por otro lado, la proyección era prácticamente inexistente, eran pocos los ejemplos en los que figuran paralelos y meridianos. Tampoco era frecuente el posicionamiento del territorio graficado en relación con los puntos cardinales. La ausencia de estas variables era fundamental en términos de representatividad y utilidad cartográfica, ya que para esta disciplina escala y proyección son esenciales en el entendimiento de un espacio en sí mismo y en relación con otros entornos. No obstante, y como cualquier otro ícono dentro de la cartografía, por tratarse de representaciones podría generar una distorsión de sentidos si el lector no estuviera avisado.

Los símbolos eran el atributo que más se observó en la cartografía analizada. En los manuales se indicaban los nombres de los océanos o las ciudades dentro de la extensión de los territorios indígenas, se utilizaban colores para identificar a los pueblos

según el modo de obtención de los recursos o la movilidad en el espacio y líneas para demarcar límites políticos actuales o la extensión de un pueblo sobre el territorio. Es importante señalar que no siempre estaban dadas sus referencias (Fig. 1). En el caso de los mapas del actual territorio argentino, por ajustarse a la cartografía oficial establecida por el Instituto Geográfico Militar, se especificaban los límites del Río de la Plata, la soberanía sobre las islas del Atlántico sur, las islas Malvinas y la extensión del territorio nacional sobre la Antártida.

Junto con esos atributos los mapas de los manuales presentaban información que complementaba el discurso estrictamente cartográfico para poder pensar en la representación del espacio indígena. Es por eso que se tomaron en cuenta los temas y los contenidos de la cartografía, la temporalidad asignada y las actividades propuestas para su utilización en el aula. Los temas de estos mapas buscaban ilustrar en el espacio la información dada a lo largo de sus discursos. En este sentido se podían reconocer cuatro grandes temas relacionados con el uso de una cartografía específica para cada uno: ingreso y poblamiento temprano del continente, extensión de las sociedades indígenas estadales, pueblos del actual territorio argentino y de la provincia de Buenos Aires.

Para el tratamiento del primer tema se presentaban mapas planisferios parciales o del continente americano. Esta cartografía era común en los textos de 4° y 5° año, mientras que en los de 8° año un solo texto tenía un mapa con estas características. Los contenidos se presentaban por medio de ilustraciones o recuadros con información complementaria. Resulta interesante la lectura comparativa de estos mapas. En la mayoría de los casos se ponderaba el ingreso al continente por el estrecho de Bering. Solamente dos libros establecían otras rutas de ingreso como las islas y costas del océano Pacífico y del océano Atlántico (Fig. 2 y 3). La información de los gráficos y flechas generaban una imagen de entrada y poblamiento del continente a través de una única ruta de ingreso y dispersión. Asimismo, y por medio de dibujos, se ilustraba una secuencia en la que grupos de personas seguían a grandes animales extinguidos (Fig. 4).

El segundo grupo de mapas, presentes sólo en los textos de 5° y 8° año, respondía a los territorios ocupados por las sociedades indígenas con organización estadual (mayas, aztecas e incas). En general este tema se desarrollaba sobre un mapa del continente americano donde se señalaba con color la extensión territorial de esos estados. Sobre esta fórmula existían variantes: inclusión de ciudades importantes,

inclusión de otros pueblos y parcialización del tema presentando mapas de cada región por separado (Fig. 8 y 9).

En lo que respecta al tema de las sociedades indígenas del actual territorio argentino la propuesta de los manuales se realizaba por medio de mapas del territorio nacional en los que se ubicaban los pueblos. En la mayoría de los casos se establecían diferencias entre estos, por el modo de obtención de recursos o la movilidad en el espacio. En sólo tres de los textos analizados la referencia estaba dada por el entorno natural de la región que habitaban. A estas diferencias se sumaban, en algunos casos, dibujos que ilustraban especificidades como recursos naturales, tecnología, vestimenta o recuadros con información complementaria. Un modelo alternativo de uso de la cartografía era el propuesto por el manual Puerto de Palos 4° del año 1997 en el que se citaba una adaptación de un mapa presente en el trabajo “*Volver al país de los araucanos*” de Raúl Mandrini y Sara Ortelli editado en el año 1992 (Fig. 5). En este mapa se reconstruían los intercambios comerciales de la zona central del territorio argentino por medio de referencias sobre los productos intercambiados, los pueblos involucrados y las dinámicas inherentes a esos intercambios. A su vez, al no presentar límites políticos se podía realizar una lectura de la totalidad del espacio. Por el contrario, en la mayoría de los mapas analizados predominaba una imagen del estado nacional con sus límites políticos provinciales y nacionales. Cuestiones de geografía física como características del relieve, hidrografía o tipos de climas y biomas también estaban ausentes en estas propuestas cartográficas. Un sólo manual presentaba la superficie del territorio con diferentes colores pero sin referencias que señalaran si se trataba de la altura respecto del nivel del mar (Fig. 6).

Los mapas de la provincia de Buenos Aires disminuían significativamente en relación con las otras representaciones cartográficas. La temática propuesta respondía a la ubicación de las sociedades indígenas que habitaban *esta provincia* en el pasado. En un caso se proponía una división del territorio por partidos y ubicaba en ellos algunas comunidades en la actualidad. En estos mapas resultaba interesante la utilización de colores para caracterizar el relieve y los recursos hídricos de la región. Asimismo presentaban subdivisiones en el espacio según correspondieran a las áreas serranas, la llanura y el litoral (Fig. 7).

La temporalidad era un problema propio de la temática analizada en su totalidad. La cartografía se refería a un espacio en un tiempo y su tratamiento variaba

significativamente en los manuales. En los mapas sobre el ingreso y poblamiento del continente americano el tiempo se expresaba en el texto principal por medio de fechas y asociaciones con los cambios climáticos ocurridos durante las últimas glaciaciones. En un sólo ejemplo esta información quedaba incluida en el mismo mapa, reconstruyendo esa primera historia de ocupación del continente (Manual 4° Puerto de Palos 2004: 93). También es importante señalar que todos estos mapas mostraban la fisonomía actual del espacio americano sobre una superficie terrestre sustancialmente diferente a la de aquel entonces.

En cuanto a los mapas que presentaban las formaciones estadales en América, en general se entendía que se trataba de grupos al momento del contacto porque se explicitaba en el texto. No obstante es interesante la lectura del mapa *per se*, ya que muchas veces se podían ver diferentes tiempos en la misma cartografía sin ninguna aclaración para los lectores. Ejemplo ilustrativo era el mapa del Manual de 8° año A-Z del año 1999 (Fig. 8), en el que se mostraba la extensión del imperio inca pero se incluían ciudades anteriores sin referencia temporal. Asimismo quedaban dentro de la órbita incaica pueblos denominados *araucanos*. Esta *ausencia de aclaraciones* podría llevar a los alumnos a una lectura errónea, generando confusión en las potenciales conclusiones a las que pudieran arribar. Por el contrario, en tres de los manuales analizados se establecía la temporalidad de las conquistas: dos textos de 8° año (Kapelusz 2000 y Aique 2001) mostraban la expansión inca y uno de 5° año (Kapelusz 1999) la expansión azteca con epicentro en la ciudad de Tenochtitlán (Fig. 9). Estas propuestas habilitaban a una lectura compleja y dinámica respecto de las diferentes lógicas de ocupación territorial de las sociedades indígenas.

Es interesante la problemática del tiempo en la cartografía de todo el territorio argentino y especialmente de la provincia de Buenos Aires. Si bien había referencias como *principios del siglo XVI* o *hacia el 1500* en los títulos de los mapas o en los textos que los acompañaban, éstas no eran sinónimos de temporalidad. Por el contrario entender el espacio desde el paso del tiempo era prácticamente imposible, ya que esta *fotografía cartográfica de las sociedades indígenas* era acompañada por información atemporal. Así subyacía la imagen de grupos inmutables al paso del tiempo (Pupio *et al.* 2007).

Las actividades establecidas para trabajar con mapas variaban de acuerdo al tema que presentaban. En la cartografía sobre el ingreso y el poblamiento del

continente, solamente el manual Kapelusz 5° del año 1997 proponía, al final de la página, un ejercicio que incluía un mapa: *“El poblamiento de América. Observen el mapa y señalen desde dónde llegaron los primeros hombres a América”* (Manual 5° Kapelusz 1997: 96). En la cartografía sobre las sociedades indígenas con estado se podían reconocer dos tipos de actividades específicas. Una de ellas proponía a los alumnos marcar en un mapa la extensión de esas formaciones estadales y la otra que identificaran los estados actuales en los que se emplazaban dichas sociedades. Los mismos objetivos se observaron en las actividades para trabajar con cartografía del territorio nacional y provincial. El espacio se reducía a ubicar a las sociedades en las actuales provincias, a separar a los pueblos según la movilidad o los recursos en las diferentes regiones que habitaban o a relacionar las provincias donde viven los alumnos con estos espacios. El manual Santillana 5° del año 1999 era el único que planteaba una reflexión en torno al uso de mapas con división política para el tratamiento de estos temas. Proponía como actividad, similar a las mencionadas anteriormente, ubicar a las sociedades indígenas que habitaban en la provincia donde vivían los lectores. A continuación señalaba: *“Discutan entre todos por qué los mapas tienen la división política actual, si en el año 1500 no existía esta división. ¿Les parece adecuado ponerla? ¿Por qué?”* (Manual 5° Santillana 1999: 311).

### *Paisaje*

Al centrar la atención en la representación del espacio indígena, las fotografías sobre el paisaje eran una parte sustancial del acervo visual presentado en estos manuales. Por eso se volvía fundamental la definición de paisaje desarrollada por Ingold (1993) proponiendo superar las separaciones tradicionales entre la antropología biológica y social y la arqueología para pensar el paisaje como *“enduring record of – and testimony to- the lives and works of past generations who have dwelt within it, and in so doing, have left there something of themselves”* (Ingold 1993: 152) apelando a su dinamismo así como a su carácter natural, social y simbólico simultáneamente. En general este tipo de imágenes estaban presentes en todos los textos y la diferencia entre ellas estaba dada por el tipo de tema elegido: sociedades indígenas con estado y del actual territorio argentino. De la misma manera en que eran presentados los mapas, las fotografías de paisaje buscaban ilustrar la información que se estaba dando, complementando y/o ampliando el contenido propuesto.

La mayoría de las imágenes analizadas referían a las regiones de Mesoamérica, Andes centrales y noroeste argentino. Éstas mostraban al entorno natural como espacio de emplazamiento de construcciones en piedra, desde observatorios astronómicos y templos hasta corrales y fortalezas. El denominador común en este tipo de fotografías era la majestuosidad de la construcción lítica, ya que la mayoría ponderaba la habilidad en la construcción por sobre la utilidad y la relación con el entorno natural. Esto podía ser ejemplificado con la fotografía del pucará de Tilkara, presente en la mayoría de los manuales. Se solía presentar como un pueblo fortificado o defensa construida con las piedras del lugar. Sólo dos manuales señalaban la elección del espacio donde fue construido: “*Elegían los valles de las montañas para construir sus viviendas y levantar poblados. En algunos casos, construían en la cima pueblos fortificados que estaban protegidos por murallas, llamados **pucarás***” (Manual 5° Kapelusz 1999: 35, negrita en el original).

Otro aspecto importante en la representación del espacio indígena era el que refería a la relación, uso y/o manipulación que los agentes establecían con el entorno natural. Los pueblos eran presentados por la movilidad o por la forma de obtención de recursos, recurriendo al espacio para explicarlos individual y comparativamente. Desde la lógica visual y narrativa de los manuales, las sociedades cazadoras-recolectoras eran grupos pasivos frente a un espacio que restringía sus posibilidades de acción y decisión (Pupio *et al.* 2009b). Las pocas fotografías que referían a sus entornos naturales negaban cualquier tipo de actividad antrópica sobre esos paisajes. Por el contrario estos libros privilegiaban la acción de los pueblos agricultores sobre el medio, mostrando y describiendo las diferentes maneras de en que eran aprovechados y manipulados esos entornos. Una fórmula muy utilizada en este sentido servía para explicar la construcción de canales de riego, señalando: “*Se las ingeniaban para sembrar en las laderas de las montañas. ¿Cómo lo hacían? Construían escalones de piedra para evitar derrumbes y luego los rellenaban con tierra. Así podían sembrar en una superficie plana. Para regar utilizaban agua del deshielo de las montañas, o desviaban el curso de los ríos por medio de canales y acequias*” (Manual 4° Estrada 1995: 370).

Finalmente, y coincidiendo con la definición dada por Ingold (1993), el paisaje contiene aspectos simbólicos de la vida de las personas. En el registro arqueológico el arte rupestre sería uno de esos elementos, ya que permitiría pensar en términos de arte y comunicación desde el análisis estilístico de lo representado. Pero también abriría el

juego para considerar el espacio en el que se encontraban emplazados, el soporte, la visibilidad y los aspectos no visuales como los gestos en la producción, los sonidos y las resignificaciones dadas a lo largo del tiempo (Ouzman 2001; Kaulice 2004). Son pocos los manuales analizados que incorporaban imágenes sobre arte rupestre y generalmente se referían a los sitios *Cueva de las manos* y *Cerro Colorado*. Estas imágenes eran presentadas en un sentido estrictamente iconológico, sin referencias al contexto y ubicación. En los casos en los que se explicaba la funcionalidad de estas imágenes, se hacía referencia a marcos teóricos de principios del siglo XX totalmente en desuso en los ámbitos académicos. En algunas oportunidades se definían taxativamente los significados asociados a las actividades productivas, por ejemplo, al proponer explicaciones relacionadas con la magia simpática (Sanchidrián 2001). De esta manera el paisaje, su concepción y percepción, quedaban reducidos a un entorno natural que era exclusivamente productivo para la subsistencia de las personas.

### **Consideraciones finales**

El análisis de las representaciones sobre los espacios indígenas presentes en los manuales escolares permitió pensar una serie de consideraciones. En primer lugar el espacio fue una variable fundamental en la estructuración de las ciencias sociales, ya que los procesos sociales eran presentados en su dimensión temporal y espacial. Dentro del sistema educativo esto se materializó en disposiciones legales que promovieron el entendimiento espacial de los procesos sociales, principalmente desde una microescala, habilitando la articulación de los contenidos desde el espacio. Estas ideas encontraron su correspondencia en la propuesta editorial. El espacio era para los manuales escolares un elemento estructurante de los contenidos, de su secuenciación y organización. En cuanto a las sociedades indígenas como contenido, la propuesta de estos textos colocó al espacio como el principal criterio organizador más allá de su real importancia dentro del universo indígena. Los grupos humanos eran presentados dentro de los límites impuestos por una lógica espacial que distorsionaba la relación hombres-entorno, favoreciendo valoraciones y conclusiones erróneas.

A esta perspectiva predominantemente geográfica la acompañaron una cantidad de recursos visuales que reforzaron y generaron otros sentidos. La cartografía, altamente utilizada en la presentación de este tema, no era garantía de transmisión de información. En general los mapas eran presentados sin sus atributos básicos (escala, proyección,

referencias) lo que impedía promover habilidades fundamentales para su uso y diluía la posibilidad de generar una mirada profunda y compleja en la relación sujetos-espacios. Tampoco invitaba a la construcción de un relato cartográfico sino que fijaba a los grupos en el entorno, dificultando lecturas relacionadas con la expansión de las sociedades, sus redes comerciales o el control de diferentes recursos. Este espacio inmóvil era generado por una cartografía política, que junto con las actividades, resaltaban aptitudes memorísticas en los alumnos y restaban importancia al contenido. El hecho de que las sociedades indígenas prehispánicas fueran presentadas desde una lógica más cercana a la geografía tampoco garantizaba que se promovieran habilidades y conceptos necesarios para esta ciencia. Por el contrario, la presentación de este tipo de mapas solo sirvió para fijar en los alumnos información poco relevante respecto del tema, promoviendo esto por sobre una lectura compleja y procesual de los hechos en el espacio y el tiempo.

En la ausencia de una narrativa procesual, el discurso de la cartografía analizada negó el paso del tiempo al proponer información periodizable como mojones atemporales. Lo mismo sucedía con las fotografías en las que resultaba muy difícil entender a estos pueblos como grupos afectados por el paso del tiempo. Desde estas lógicas los espacios indígenas carecían de temporalidad, sea porque no cambiaban sus fisionomías, sus usos o las áreas que ocupaban.

Finalmente las fotografías constituían imágenes de paisajes muy similares a los generados en la cartografía. Los entornos naturales carecían de cualquier tipo de dinámica (social, temporal, simbólica, económica) por lo que los sujetos involucrados encontraban restringidas sus capacidades de acción. Las fotografías elegían mostrar un paisaje espectacular, producto de la habilidad de las sociedades agrícolas, negando cualquier otro tipo de lógica de control y producción, independientemente de la sociedad que se trataba.

#### IV. a. Imágenes analizadas



Figura 1: Manual 5° Santillana 1999: 311. “Ubicación de los principales grupos aborígenes que habitaron el actual territorio argentino hacia el año 1500”.

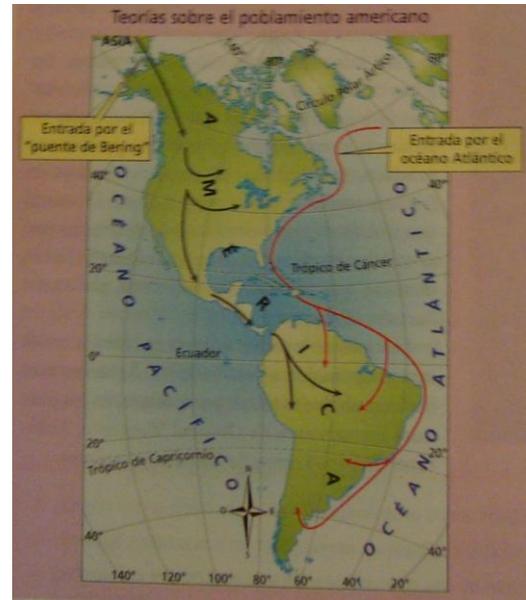


Figura 2: Manual 4° A-Z 2000: 44. Sin Referencias.

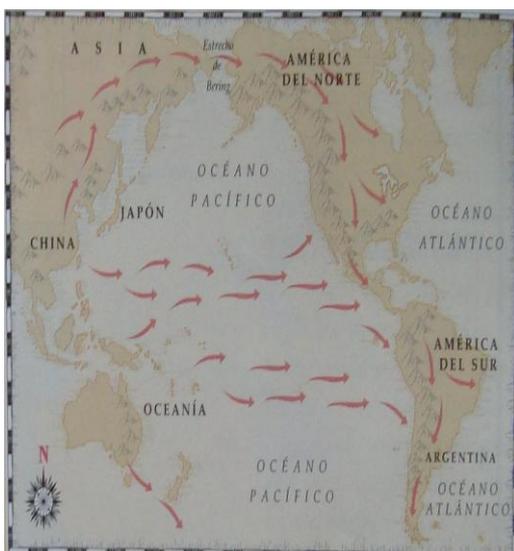


Figura 3: Manual 5° Aique Multiciencias 1996: 84. “Rutas de poblamiento de América. Los pobladores que vinieron de Asia cruzaron a pie hacia América, pues hace miles de años el estrecho Bering no existía y Asia y América estaban unidas por tierra. Los que vinieron desde Oceanía lo hicieron en sus embarcaciones cruzando el océano Pacífico”.



Figura 4: Manual 5° Estrada 1995: 380. “Esta ilustración nos permite imaginar cómo pudo haber sido el recorrido de los antiguos cazadores que llegaron a América”.

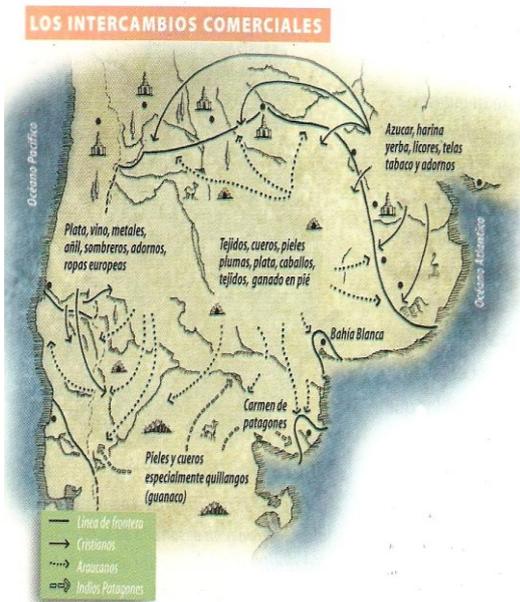


Figura 5: Manual 4° Puerto de Palos 1997: 68. “**Raúl Madrini y Sara Ortelli.** Volver al país de los araucanos, Sudamericana, Buenos Aires, 1992. (Adaptación)” (Negrita en original).



Figura 6: Manual 5° Puerto de Palos 2004: 106. “Los pueblos agricultores y cazadores-recolectores del actual territorio argentino”.



Figura 7: Manual 4° Santillana 1996: 86. “Los grupos indígenas que habitaban la actual provincia de Buenos Aires y sus alrededores cuando llegaron los españoles”.



Figura 8: Manual 8° A-Z 1999: 73. “Leamos el mapa. ¿Cuáles eran las “cuatro partes” del Tahuantisuyo y qué límites tenía éste?”.



Figura 9: Manual 5° Kapelusz 1999: 18. “El mapa muestra la región que habitaron los aztecas, la capital del Imperio, Tenochtitlán, y la expansión hacia la península de Yucatán”.

## V. Capítulo Segundo

### *Cultura material: de objetos, de personas y de conocimientos.*

La cultura material es un concepto clave en arqueología y los objetos forman parte del interés disciplinar. Como en cualquier ciencia los significados dados a este concepto han ido cambiando a lo largo del tiempo. Pasaron de ser considerados sin relación con los sujetos, es decir de ser analizados por su supuesto valor intrínseco, a ser entendidos como una unidad de relación compleja con las personas que los crearon y utilizaron (Nastri 2004). Las perspectivas arqueológicas más contemporáneas proponen una ruptura con el esquema de pensamiento occidental que divide al mundo de las personas del mundo de los objetos. De esa ruptura surge la idea de pensar en *la vida social de las cosas* (Appadurai 1991). Alrededor de estas ideas, Kopytoff (1991) propone centrar la atención en el proceso de creación, circulación, comercialización y apropiación de los objetos para recomponer su *biografía*. De esta manera, y en la trama de las relaciones sociales, los objetos empiezan a ser pensados desde la complejidad traspasando el carácter netamente utilitario que tradicionalmente se les otorgaba.

Es inherente a la definición de cultura material la idea de que los objetos contienen en sí mismos a los sujetos, los representan. Por lo que es importante pensar conjuntamente los artefactos, las estructuras, los instrumentos, los deshechos, las tecnologías y las materias primas en sus dimensiones materiales, sociales y simbólicas (Dobres 1995). En sintonía con esta definición se encuentra el concepto de agencia, ya que si el mundo material implica un universo de consideraciones, los sujetos creadores de ese mundo deben ser entendidos en la totalidad de la complejidad y de la acción. Con esto se quiere señalar dos cuestiones: que los agentes involucrados con la cultura material son simultáneamente conscientes e inconscientes de la creación y reproducción de las estructuras sociales que los contienen y que son agentes las mujeres, los hombres, los ancianos, los adolescentes y los niños (Sommer 2001).

La propuesta para este capítulo fue analizar las imágenes y textos que recreaban la cultura material definida como parte del registro arqueológico, con el objetivo de reconocer las maneras en que participaron en la representación de las sociedades indígenas prehispánicas. La intención de tomar este tópico residió en que

simultáneamente se podía ver cómo eran caracterizadas las personas, los objetos y los procesos relacionados con las distintas culturas y cómo era caracterizada la arqueología y sus profesionales. Este punto era importante dado que esta ciencia y su metodología de investigación han sido definidas en gran medida por los objetos. Asimismo las imágenes que tenían a la cultura material por tema representaban el 30% de la visualidad registrada, lo que las ubicaba como el elemento más usado por los editores de manuales para caracterizar a las sociedades indígenas.

Para lograr esos objetivos se consideraron en el análisis de los objetos: a) sus orígenes y funciones, b) los materiales y las técnicas, c) la agencia, o sea el papel de los sujetos involucrados con esos objetos, y d) las perspectivas teóricas, los saberes académicos y los saberes escolares. La manera en que analizó fue por medio de la relación entre estas imágenes y los textos principales, los epígrafes de imágenes y las actividades.

#### *Orígenes y funciones de los objetos*

Los manuales siempre daban una respuesta respecto de las causas por las cuales las sociedades creaban determinados tipos de objetos, con qué fines y cuáles eran las funciones que tenían al interior del grupo. Parte de esta respuesta estaba vinculada con la manera en que eran organizados los contenidos en las unidades de análisis sobre las sociedades indígenas prehispánicas. Con esto se hacía referencia al espacio y por eso, por ejemplo, la mayoría de los artefactos descritos en las imágenes y textos estaban asociados con la obtención de alimentos: “*¿Qué tipos de herramientas utilizaban? Los cazadores-recolectores fabricaban distintos tipos de armas y utensilios para obtener y procesar sus alimentos: cuchillos, raspadores, hachas de mano, boleadoras, lanzas, arcos y flechas*” (Manual 5° Santillana 1999: 313). La misma lógica se empleaba en la presentación de las estructuras de vivienda, ya que a “*Los indios cazadores-recolectores*” presentes en el manual de la editorial Estrada les correspondía “*...una vivienda simple, fácil de desarmar y transportar. ¿Sabes por qué? Porque los grupos de familias se trasladaban siguiendo a los animales, que iban buscando agua y pasto para comer*” (Manual 4° Estrada 1995: 368)<sup>8</sup>. Acompañaba al texto una ilustración

---

<sup>8</sup> Las estructuras de vivienda, entendidas como una forma de cultura material, formaron parte del trabajo “*Mi Casa, tu casa. Una aproximación al análisis de las representaciones de la cultura material de las sociedades indígenas prehispánicas presentes en los manuales escolares (1993-2006)*”, presentado por Cecilia Simón en las III Jornadas Hum.H.A. en septiembre de 2009.

estática que describía una situación en la que un grupo de personas estaba realizando actividades de subsistencia y por lo tanto usando esos artefactos (Fig. 1).

La diferencia en el tratamiento del tema venía de la mano de la forma de organización de las sociedades. Con esto se quiere señalar que si los pueblos cazadores-recolectores desarrollaban un tipo de artefacto por el modo de vida que llevaban, la misma lógica se aplicaba en el caso de los pueblos con agricultura. Para esta forma de organización el razonamiento que solían proponer los manuales era: el patrón de movilidad en el paisaje restringía o aumentaba las posibilidades de creatividad tecnológica. Esto se observa en el siguiente ejemplo: *“Al tener una vida más estable, tuvieron más tiempo libre y pudieron dedicarse a mejorar la producción de armas y utensilios”* (Manual 5° Santillana 1999: 314). Lo mismo sucedía con la presentación de las estructuras ya que a las *“Ruinas de Quilmes, provincia de Tucumán”* se las presentaba de la siguiente manera: *“¿Qué diferencias encontramos entre estas viviendas y las de los cazadores? Es fácil darse cuenta de que éstas no pertenecen a los cazadores-recolectores. Las familias que vivían en estas casas no se trasladaban de aquí para allá”* (Manual 4° Estrada 1995: 370). De este modo, permanecer en el espacio implicaba responder a la demanda de los cultivos, lo que determinaba el tipo de decisión tecnológica que se tomaba.

En cuanto a las funciones que los manuales asignaban a los objetos, en general eran presentadas en relación con el punto anterior. Los manuales solían establecer una suerte de unidad indisoluble entre los objetos y el medio natural, por lo que predominaban las funciones materiales. Un ejemplo paradigmático de lo señalado era la fotografía del manual Santillana de 4° año: *“Instrumentos empleados para hilar lana”* (Manual 4° Santillana 1996: 93) (Fig. 2). Con este epígrafe se reafirmaba la idea de una imagen totalmente descontextualizada, sin referencias sobre quiénes y cómo usaban esos artefactos y que sólo valoraba una utilidad material.

Estas mismas ideas se podían ver en las funciones asignadas a la cultura material. Por ejemplo, en la bibliografía especializada se está discutiendo que los diseños geométricos y los colores de los toldos tehuelches eran más que elementos estilísticos (Caviglia 2002; Gómez Otero 1996/1997; Madrid *et al.* 2000). Al comparar estos motivos con fuentes documentales o con elementos del registro arqueológico (como las pinturas rupestres o decoraciones de artefactos) se considera la posibilidad de que estos diseños fueran marcadores territoriales o establecieran filiaciones entre grupos

de diferentes regiones a lo que se suma el mensaje simbólico que transmitían. Un sólo manual se refería a la vivienda tehuelche, en el texto principal, señalando que: *“Fabricaban sus viviendas con piel de guanaco, pintándolas y adornándolas con figuras geométricas”* (Ciencias Sociales 8° A-Z 1999: 76). Sucede algo interesante en este libro, ya que una de las fotos de esa página era sobre una *“Vivienda correspondiente a los onas. Se especializaban en la caza de animales terrestres, con cuyo cuero construían sus chozas”* (Fig. 3). No continuaba con el desarrollo de los aspectos simbólicos, estéticos e identitarios de esas estructuras y volvía, en imagen y texto, sobre lo estrictamente funcional de la vivienda. También establecía connotaciones sobre las decisiones que tomaban esos grupos humanos.

Una diferencia que establecían los manuales en relación con las funciones materiales de los objetos, era respecto de la forma de organización política de estos grupos. Cuando se trataba de sociedades con una centralización del poder se establecía una evaluación superlativa de lo que se conoce como arquitectura monumental así como de los objetos muebles. Un ejemplo interesante era la descripción que presentaba el manual de 5° año de la editorial Tinta Fresca del año 2005. Al desarrollar como tema las sociedades con formación estadual describían diferentes aspectos de la vida de estos pueblos incluyendo la religión. En este punto, y luego de caracterizar en el texto principal a algunos de los dioses del panteón azteca, ponía sobre el final de la página una imagen del *“Calendario del sol”* (Fig. 4). El pie que acompañaba la fotografía ofrecía la siguiente descripción: *“Está hecha en un solo bloque de piedra dura. Pesa 25 toneladas y tiene casi 4 metros de diámetro. Los pictogramas representan los días del mes, diferentes dioses y otros aspectos de las creencias aztecas”* (Manual 5° Tinta Fresca 2005: 87). A diferencia de otras imágenes sobre objetos en este caso había información, como el peso y las dimensiones, que podían servir para pensarlo en relación *real* con la sociedad que lo creó y utilizó en todos sus sentidos. Al asignarle medidas se podía pensar en el impacto que una construcción lítica de ese tamaño podía tener en la percepción de quienes lo observaban así como las representaciones de sus bajorrelieves. De cualquier manera la caracterización de este objeto se limitó a resaltar lo eminentemente majestuoso del disco, ya que en las actividades de esa página no se proponía trabajar con esa imagen y su descripción.

### *Materiales y técnicas*

En este punto se observó la presencia o ausencia de referencias respecto de los materiales y las técnicas empleadas en la confección de artefactos. En la investigación arqueológica la reconstrucción de estos procesos es un punto central, ya que permite pensar las decisiones que tomaron los sujetos respecto de su cultura material, desde la obtención de las materias primas hasta el descarte de los objetos. En esas sucesivas etapas los objetos van cambiando su significado y se va generando una complejidad en la importancia que tenían para la sociedad.

La mayoría de las descripciones que realizaban los manuales sobre los objetos estaban en relación con las materias primas, ya que en muchos casos se presentaba la cultura material sólo por los materiales con los que eran elaborados los artefactos. En el manual de 4° año de la editorial Estrada del año 1995 se mencionaban los insumos de construcción de las malocas guaraníes siguiendo la lógica mencionada anteriormente<sup>9</sup>: *“Los guaraníes construían sus casas, a las que llamaban malocas, aprovechando todos los materiales que tenían a mano: troncos finos de árboles, paja, barro, hojas de palmeras; los techos eran de paja a dos aguas”* (Manual 4° Estrada 1995: 372). Al finalizar la unidad, y en marco de contextualizar a los grupos que habitaban la actual provincia de Buenos Aires, una ilustración a color mostraba un grupo de indígenas del litoral realizando actividades de pesca. Sobre el fondo de la imagen estaba representada la maloca (Fig. 5).

Este razonamiento era más evidente en el caso de los objetos elaborados en metal. Allí la referencia a la materia prima era la condición *sine qua non* para incluir en el relato este tipo de objetos. Prueba de esto era la imagen de un conjunto de elementos sin más referencia que: *“Pectoral y orejera de oro de la región de Calima, actual Colombia. Antes de la llegada de los españoles estos indígenas eran agricultores de gran calidad”* (Manual 8° Santillana 1999: 173). De esta cita se desprendía la idea de que el trabajo con metales ubicaba a las sociedades indígenas en un estado de mayor desarrollo. Una aclaración formal es interesante realizar en este punto. La imagen estaba compuesta por dos objetos, como indica su epígrafe, sin ningún tipo de escala o referencia precisa sobre las cosas representadas. Este detalle no era menor, dado que resultaba difícil para el observador diferenciarlas a pesar de ser tan disímiles. Por esta

---

<sup>9</sup> Las malocas eran las viviendas de las sociedades que habitaban el litoral de la región pampeana, registradas en los documentos como guaraníes.

forma de presentación, a su vez, se negaba el carácter simbólico que estos objetos tenían para quien los portaba dentro de su sociedad (Fig. 6).

En cuanto a las técnicas presentes en los manuales prácticamente no había especificaciones y quedaba todo supeditado a los materiales de construcción. Muchas veces ese conocimiento se relacionaba con las lógicas de la movilidad y las formas de obtención de recursos como parámetros desde los que se desarrollaba el tema. Ejemplo de esto eran las citas: *“Los pueblos sedentarios desarrollaron técnicas para tejer algodón y lana”* o *“Los pueblos agricultores crearon recipientes de cerámica para poder almacenar productos por más tiempo y cocinar”* (Tinta Fresca 5°, 2005:79). En este caso se puede observar un grave error conceptual al restringir la cerámica a los pueblos agroalfareros cuando la información actualmente señala que los cazadores-recolectores-pescadores manejaban esta técnica desde hace aproximadamente 2000 años antes del presente. Como concluyó Isabel González (2005) en su tesis doctoral:

*“Los grupos que se asentaron en la cuenca inferior del río Salado disponían de madera y frutos de tala, usaban la madera para combustión y para diferentes empleos en la tecnología. Además, estos microambientes lagunares con disponibilidad de materias primas (barros, agua y combustible) fueron útiles para manufacturar cerámica. Estas situaciones, la existencia de recursos abundantes, disponibles y localizados, junto con la evidencia de manufactura de cerámica, podrían indicar estadías más prolongadas en los campamentos de base. En particular, la decoración de la alfarería enfatiza aspectos de territorialidad. De estos supuestos se desprende, con referencia al asentamiento, un incremento del sedentarismo marcado por la reocupación de los espacios durante al menos 1.500 años”* (González 2005: 312).

Por otro lado en la arqueología se reconocen distintas técnicas para la manufactura de artefactos y estructuras, cada una de las cuales implica conocimiento y entrenamiento. Si la intención de los manuales era presentar la cultura material o los objetos como indicadores de las actividades de las personas, la ausencia de referencias sobre las técnicas fue un interesante punto para pensar en la manera en que eran representadas esas sociedades. La siguiente cita era un pie de foto del texto de la editorial Kapelusz para 5° año: *“Vivienda guaraní en la actualidad. Las viviendas eran grandes ranchos comunales hechos de troncos recubiertos con ramas. Cuatro a ocho de estas casas constituían los poblados”* (Manual 5° Kapelusz 1999: 39). La fotografía no se condecía con su pie en tanto no representaba la secuencia señalada (Fig. 7). No había, en ningún texto, referencia a la secuencia de producción de ninguna tecnología ni

cadena operativa para ningún tipo de instrumento. Además la imagen mostraba una estructura pequeña, armada para el momento de captura de la fotografía, sin relación con las viviendas de los guaraníes y en tensión con el epígrafe que lo acompañaba. Por otro lado, la concordancia entre la imagen y su pie estaba presente en la idea de inmanencia del tiempo<sup>10</sup>. La propuesta del par foto-epígrafe representaba una forma de cultura material que se sostenía a través de los años, cientos de años, ya que por medio de la selección de la paleta de grises la imagen generaba una sensación de pasado. La imagen estaba en tensión con la *actualidad* escrita pero también con la de los grupos humanos. Hoy los guaraníes viven de forma distinta que ayer, más allá de que no se sepa cuál es el tiempo de la narración o el de la captura de la fotografía.

Otro punto desarrollado con anterioridad es el que refiere al aprendizaje de la técnica, al dominio de una habilidad. Las investigaciones arqueológicas, por medio del establecimiento de modelos, la comparación de sitios y hallazgos, las observaciones etnográficas y la experimentación, por ejemplo, logran dar cuenta de las diferencias entre maestros y aprendices (González *et al.* 2007). Los manuales resumían la innovación tecnológica y/o el dominio de este tipo de conocimientos a cuestiones muchísimo más básicas como la difusión. Al presentar a los grupos que habitaban en el noroeste argentino, el libro de 8° año de la editorial Santillana señalaba: “*Esta zona recibió claras **influencias de las culturas andinas: de Tiahuanaco, primero, y de los incas, después, poco antes de la llegada de los españoles. En aquel entonces, se comenzó a difundir el quechua y se inició la construcción de fortificaciones de piedra: los pucarás***” (Manual 8° Santillana 2002:122, negrita en el texto original). De esta manera el texto proponía pensar a las culturas de nuestro territorio como incapaces de innovar, ya que más allá de los contactos con otras culturas los pucarás como tuvieron un desarrollo local.

### *Agencia*

La idea de humanos en relación con los objetos forma parte de la propia definición de cultura material. Es en esa conexión en la que el mundo de las cosas cobra sentido. Para el análisis de la representación que los manuales realizaban sobre este

---

<sup>10</sup> La misma lógica fue analizada en el trabajo citado anteriormente con relación a las viviendas de los wichi.

punto, se consideró importante pensar en quiénes y cómo eran representados. En los párrafos anteriores se esbozaron algunas ideas que podían servir para pensar este tema.

En líneas generales existió una escisión entre las imágenes y los textos. Revisando el *corpus* se encontraron representaciones, ilustradas o fotografiadas, de hombres, mujeres, niños y ancianos. El problema se presentó al pensar en las actividades que convocaban a esas personas en relación con su cultura material. Al observar en secuencias las ilustraciones sobre las personas y sus objetos, se evidenciaron tres *modelos* para representar la agencia. En primer lugar estaban los textos que negaban el género en su visualidad. Con esto se quiere hacer notar que las figuras humanas eran caracterizadas sin rasgos físicos, lo que impedía al lector reconocer si se trataba de una mujer o un hombre (Fig. 8).

En el segundo modelo se establecía una asociación entre el género, el tipo de actividad productiva y el nivel de movilidad. En este caso los manuales presentaban una serie de objetos necesarios para llevar adelante un determinado tipo de tareas. Había imágenes para las actividades agrícolas en las que predominaban la representación de mujeres y, por otro lado, para las sociedades cazadoras-recolectoras predominaban los hombres (Fig. 9)

Finalmente otros textos proponían la representación de la asociación de los sujetos con los objetos desde una perspectiva más compleja. En estos casos cada uno de los individuos estaba realizando algún tipo de actividad vinculada con la cultura material. Esto era interesante ya que se recreaba, en imágenes, una noción más acabada de lo que implicaba la relación entre las personas y las cosas que ellos mismos creaban y utilizaban (Fig. 10).

Estas categorías, que se podían establecer desde la lectura de las ilustraciones, eran significativas al buscar en los textos la representación de la agencia. El discurso escrito tendía a simplificar la visualidad al reforzar la idea de una historia material sin sujetos o de hombres en edad adulta. No obstante, en algunos textos se incorporaba esta cuestión de un modo diferente. La forma más frecuente era la introducción de relatos de cronistas y viajeros que registraron esta variabilidad de actividades y personas. Es así que los relatos de Musters sobre las actividades de los “*Niños indígenas*” eran retomados en el texto de 4° año de Puerto de Palos del año 1997. Otro ejemplo interesante lo presentaba el libro de 8° año de la editorial Santillana del 2002 en el que

había una unidad de sentido entre la fotografía histórica y el texto propuesto<sup>11</sup>. Ahí se estableció para hablar del uso de los toldos que: *“Cada familia vivía en su toldo, a veces con los abuelos. Varias familias juntas podían compartir toldos más grandes, que en conjunto con otros formaban la **toldería**”* (Manual 8° Santillana 2002: 123, negrita en el original).

#### *Objeto-imagen-sujeto: Constructores de conocimientos*

La cultura material es un punto importante para pensar la manera en que la ciencia se resignifica, para construir un saber que permite a los alumnos pensar los contenidos en dos dimensiones: las sociedades indígenas prehispánicas como tema de unidad en ciencias sociales y la ciencia como construcción de saberes<sup>12</sup>. En los manuales escolares la idea de cultura material estaba relacionada con la del objeto portador de información extraordinaria, a la que los alumnos accedían por medio de la percepción: *“Se conservan aún varios rastros de su presencia, sobre todo edificaciones y piezas artísticas, que permiten acceder a algunos aspectos de su existencia”* (Manual 5° Tinta Fresca 2006: 151). Este manual complementaba la información con la imagen de una cabeza olmeca y su epígrafe que indica: *“Una cabeza monumental olmeca encontrada en el sitio La Venta, en el municipio de Tabasco, en México”* (Manual 5° Tinta Fresca 2006: 151).

Este mismo ejemplo permitió observar otra cuestión que estaba vinculada con la metodología de trabajo en la arqueología. En muchas oportunidades la actividad de los arqueólogos se resumía a la tarea de encontrar, por lo que los restos materiales eran presentados como hallazgos espectaculares: *“A orillas de Arroyo Seco, cerca de la localidad de Tres Arroyos, por ejemplo, los arqueólogos descubrieron puntas de proyectiles muy antiguas. También descubrieron huesos de megaterio, un mamífero desdentado que medía dos metros de altura, parecido a un oso y que vivió en la pampa hace miles de años. A partir del hallazgo de esos restos, los científicos dedujeron que*

---

<sup>11</sup>Para este trabajo las fotografías históricas de archivo no fueron analizadas desde esa condición. Solo se registraron los elementos que constituían su contenido visual, siguiendo la propuesta usada para el resto de las imágenes. Esta decisión respondió a que dicha categoría implica cuestiones analíticas que exceden los objetivos de esta tesina por lo que formará parte de trabajos posteriores (Al respecto ver: Fiore 2005 y 2006; Masotta 2005 y Penhos 2005).

<sup>12</sup>Algunas de estas reflexiones formaron parte de la ponencia: “La construcción de la imagen de la arqueología como ciencia y sus profesionales en los discursos escolares (1993-2009)”, presentada en conjunto con Alejandra Pupio y Cristina Bayón en las III Jornadas de Investigación en Humanidades, organizadas por el Departamento de Humanidades de la Universidad del Sur en Bahía Blanca (2009).

*en esa zona habían vivido cazadores*” (Manual 4° Aique 1995: 73). Desde una lógica visual y escrita estos textos exaltaban, como metodología en arqueología, la salida al campo junto con la figura del hombre arqueólogo como el profesional que lleva adelante este trabajo: “*¿Qué hacen los arqueólogos? Cuando encuentran un lugar con esta clase de huellas (que a veces están bajo la tierra), excavan con mucho cuidado para desenterrar los objetos y observarlos mejor. Es una tarea muy lenta porque no deben usar ni palas ni picos*” (Manual 4° Estrada 1995: 373). Se negaban las diferentes etapas de trabajo en la ciencia, la noción de un método propiamente dicho así como la diversidad de actores que están involucrados con el estudio de la cultura material (Fig. 12 y 13).

Estas ideas, sostenidas sobre principios pasados, también hablaban de un saber escolar particular. La cultura material era representada por medio de un discurso visual y escrito que presentaba a los objetos como símbolos de conocimiento sobre el pasado. Con esto se quiere señalar que en la mayoría de las imágenes analizadas los objetos no traían escalas, estaban puestos sin un contexto que funcionara como referencia y sus epígrafes no presentaban descripciones o nomenclaturas usadas en la arqueología. En algunas oportunidades la presencia de designaciones propias de la disciplina favorecía el error, por ejemplo al presentar como *puntas de flecha* cabezales de proyectil sin otro tipo de referencias. Esto puede parecer una sutileza pero en términos de construcción de conocimiento escolar es fundamental, ya que a un tipo de tecnología y artefactos le corresponden tipo de presas, formas de organizar esa actividad y decisiones nada azarosas. En el caso particular de las puntas de proyectil pueden corresponder a sistemas de armas diferentes, desde el arco y la flecha, el atlatl o la lanzadera, por lo que resulta sumamente significativo para su uso didáctico que se den mayores referencias.

Finalmente en las actividades que presentaban los manuales, todas estas ideas y valoraciones se reforzaban. Un ejemplo de esto era el libro de 4° año de la editorial Santillana, que proponía a los alumnos buscar información sobre hallazgos arqueológicos: “*Busquen en diarios y revistas notas sobre descubrimientos arqueológicos recientes. Expliquen cuál fue el descubrimiento y cuál es su importancia*” (Manual 4° Santillana 2001: 388) De esta manera se repetía el contenido del texto principal sin cuestionar las ideas desarrolladas y sin ponderar los significados asociados a las imágenes en la construcción de conocimiento.

## Consideraciones finales

Por medio de la cultura material se representaron distintos aspectos y fueron valorados en la visualidad y textualidad de los manuales escolares para caracterizar a las sociedades indígenas y construir conocimiento científico y escolar. En primer término el mundo de las *cosas* como tópico para representar a los pueblos estaba asociado con una organización del tema que era ambiental. La lógica que empleaban los manuales resumía la tecnología, los objetos y los sujetos involucrados a cuestiones estrictamente productivas. En relación con esta idea, entonces, las funciones asignadas a esos objetos eran principalmente materiales. A lo largo de las imágenes y los textos quedaba especificada la poca relevancia que tenía, desde la perspectiva de los editores de estos libros, construir una imagen de las sociedades contemplando decisiones de tipo simbólicas o identitarias.

En cuanto a la referencia sobre los materiales empleados para la representación de la cultura material, en primer término continuaba la noción de un medio que restringía las posibilidades creativas y por lo tanto los materiales usados eran aquellos que estaban disponibles en la naturaleza. Esta idea era interesante al pensar en la definición compleja de objetos, ya que se negaban posibles redes de intercambio y circulación de objetos e información como señala la amplia bibliografía al respecto<sup>13</sup>. Asimismo los materiales usados eran ubicados en una escala de valoración en la que los metales eran presentados como parte de un desarrollo tecnológico avanzado. En esta misma lógica de *desarrollo* la técnica también escindía las decisiones de las personas, las negaba en muchas oportunidades. Al no haber tratamiento de las maneras en que las materias primas eran trabajadas no había complejidad y no había información. Las referencias a la incorporación de nuevos conocimientos venían de la mano de perspectivas teóricas desactualizadas como la difusión de habilidades que maneja un grupo sobre otro.

Por todo lo señalado las posibilidades de pensar en los agentes vinculados con la cultura material se volvían muy difíciles. Independientemente de que en algunos manuales se reconstruía visual y discursivamente el género, en líneas generales, se negaba la complejidad de las relaciones sociales que atravesaban a los objetos. Desde estos dispositivos se sostenían diferentes perspectivas teóricas de la arqueología, las que permitían la circulación de saberes académicos y visiones de la práctica científica que

---

<sup>13</sup> En el caso la región pampeana un ejemplo ilustrativo es el trabajo de Flegenheimer *et al.* 2003, durante el período temprano.

reducían la cultura material a los objetos. La arqueología entonces era descubrir objetos enterrados por parte de detectives, ilustrados a la usanza de Indiana Jones, que desde el campo y la lupa generaban, más que conocimiento, un espectacular show compuesto por grandes hallazgos (Simón *et al.* 2009). Cuestiones que se mantuvieron al momento de pensar en cómo se construía el saber escolar, ya que desde la lógica de estos textos cualquier forma de conocimiento era algo dado y difícil de cuestionar.

Esta asignación simplificada de funciones impedía pensar la cultura material en mayor profundidad. Estos textos no establecían discusiones respecto de los potenciales significados que esos objetos podían tener para esas sociedades. Tampoco proponían una lectura articulada de los diferentes recursos que empleaban para presentar este tema. Con esto se quiere señalar que el contenido de las imágenes discurría por un camino diferente del presentado en el texto principal y en los epígrafes.

## V. a. Imágenes analizadas

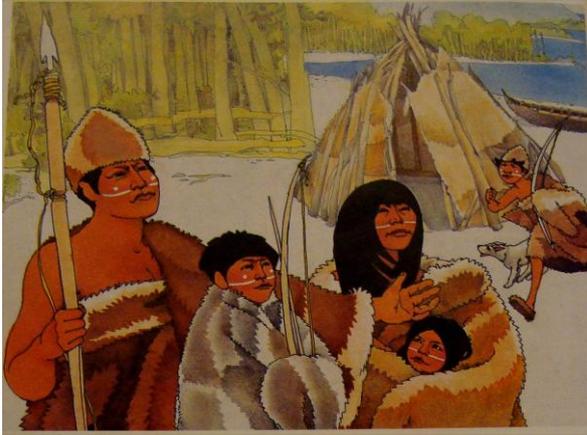


Figura 1: Manual 4° Estrada 1995: 368.  
“Los cazadores-recolectores”.



Figura 2: Manual 4° Santillana 1996: 93.  
“Instrumentos para hilar lana”.

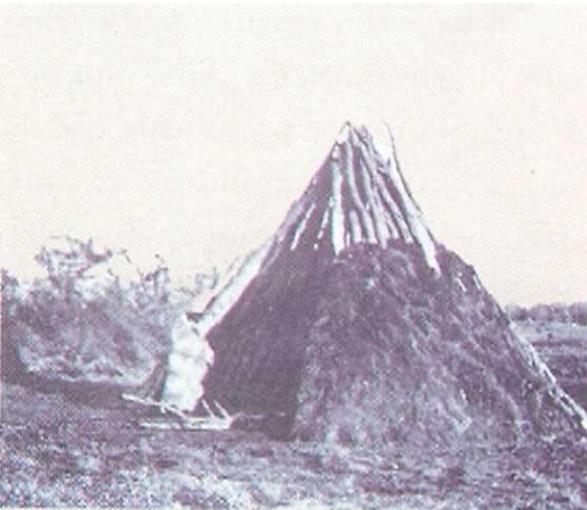


Figura 3: Manual 8° A-Z 1999: 76. “Vivienda correspondiente a los onas. Se especializaban en la caza de animales terrestres, con cuyo cuero construían sus chozas”.



Figura 4: Manual 5° Tinta Fresca 2005: 85. “El calendario del sol es una de las esculturas más famosas realizada por los aztecas. Está hecha en un solo bloque de piedra dura. Pesa 25 toneladas y tiene casi 4 metros de diámetro. Los pictogramas representan los días del mes, diferentes dioses y otros aspectos de las creencias aztecas.”



Figura 5: Manual 4° Estrada 1995: 375. Sin referencias.



Figura 6: Manual 8° Santillana 1999: 173. *“Pectoral y orejera de oro de la región de Calima, actual Colombia. Antes de la llegada de los españoles, los indígenas eran agricultores y orfebres de gran calidad”.*



Figura 7: Manual 5° Kapelusz 1999: 39. *“Vivienda guaraní en la actualidad. Las viviendas eran grandes ranchos comunales hechos de troncos recubiertos con ramas. Cuatro a ocho de estas casas constituían los poblados.”*

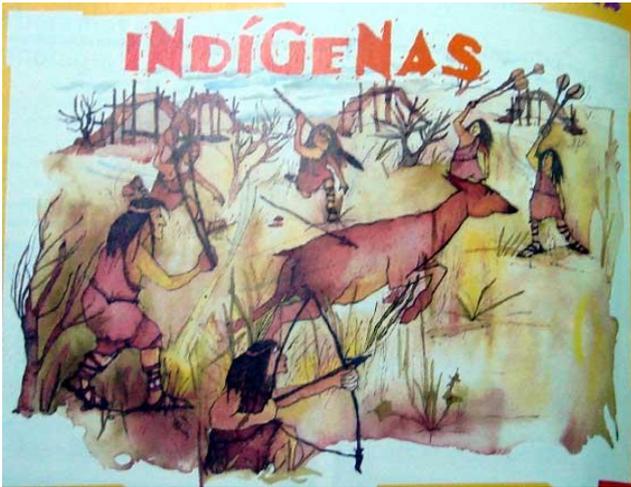


Figura 8: Manual 4° Santillana 2001:378. “Al principio sólo había indígenas”.

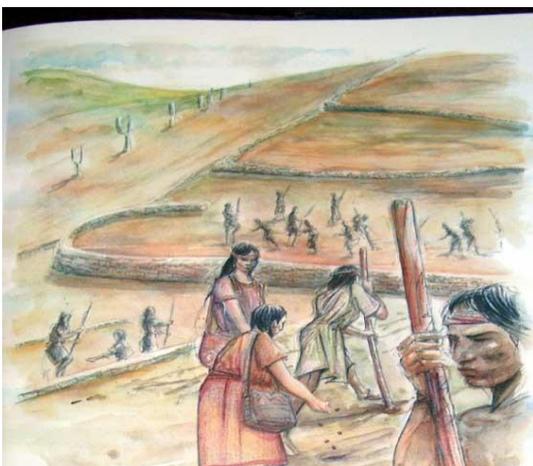
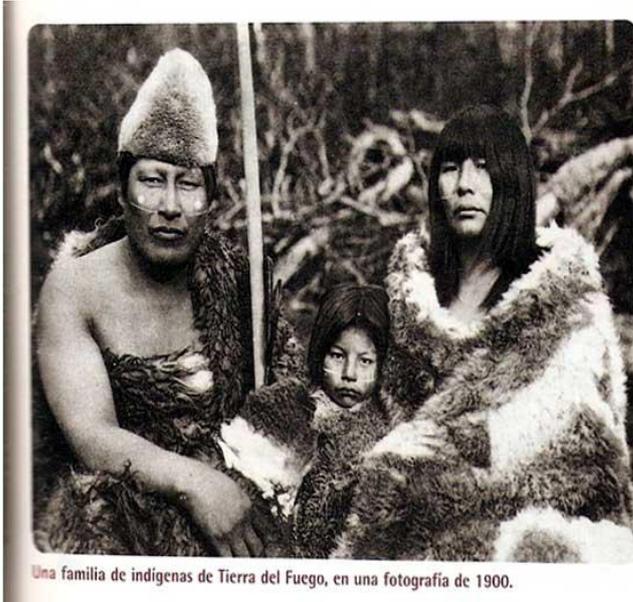


Figura 9: Manual 5° Kapelusz 1997: 95. “Los primeros pobladores: los indígenas”.



Figura 10: Manual 4° Puerto de Palos 2004: 98. “Todos bajo techo. Como el caracol, los pueblos nómades siempre viajaban con sus casas a cuestas, porque si encontraban un buen lugar donde quedarse, las armaban de inmediato. Pero, para no cansarse tanto por el peso, utilizaban materiales livianos y fáciles de transportar. Algunos pueblos, como los tehuelches y los pampas, armaban toldos como el que vemos en esta página.”, “Parantes. Los indígenas cortaban varios troncos de unos dos metros de altura y les sacaban todas las hojas. Una vez ‘pelados’, los enterraban a una corta distancia entre sí y colocaban piedras alrededor para evitar que se movieran. De esa manera, hacían el esqueleto del toldo.”, “Materiales. Para construir los toldos utilizaban cuero de animales. Antes debían prepararlo y limpiarlo muy bien para que quedara liso y suave.” y “Paredes. Después de haber asegurado los parantes, se armaban las paredes del toldo, colocando sobre ellas varias pieles. Cuantas más pieles ponían, menos frío entraba. Y también colocaban cueros engrasados para que el agua resbalara por ellos cuando llovía.”



Una familia de indígenas de Tierra del Fuego, en una fotografía de 1900.

Figura 11: Manual 8° Santillana 2002: 123. “Una familia de indígenas de Tierra del Fuego, en una fotografía de 1900”.



Figura 12: Manual 4° Estrada 2005: 382. Sin referencias.

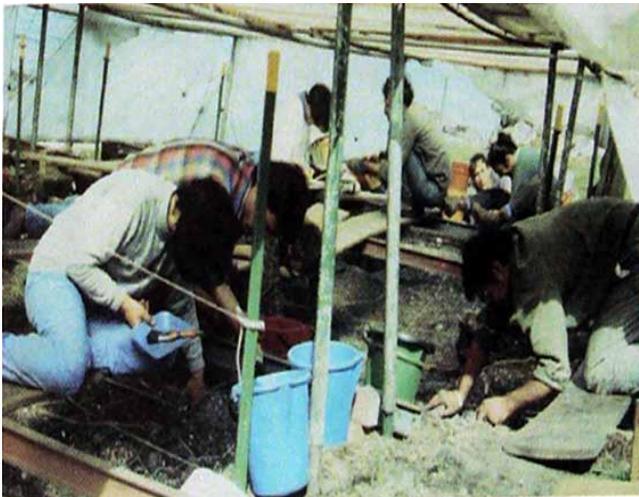


Figura 13: Manual 5° Aique Multiciencias 1996: 89. “Encontrando el pasado. A través de los restos materiales que deja una cultura, los arqueólogos reconstruyen su pasado”.

## VI. Conclusiones

La propuesta para esta tesina fue analizar las representaciones que realizan los manuales escolares respecto de las sociedades indígenas prehispánicas y de la ciencia arqueológica como contenidos de ciencias sociales. Desde la relación entre las imágenes y los textos de estos libros se observó si los pueblos originarios eran presentados como agentes portadores de cultura material que vivieron en otros espacios y tiempos, para pensar la manera en la que se construye y transmite conocimiento.

Por todo lo expuesto se puede concluir que las imágenes de los manuales vislumbran marcos teóricos explicativos que en las ciencias antropológicas están en desuso. Si bien todas las disciplinas científicas se resignifican, y hoy en día hay debates desde la arqueología en torno a los conceptos de espacio, paisaje, cultura material, agencia, etcétera, no obstante la visualidad de los textos escolares representa a un espacio, a un sujeto y a un objeto poco propicio para entender la complejidad que envolvía a grupos humanos tomando decisiones en su cotidianeidad más allá (y a pesar) del entorno natural, las materias primas, sus edades, entre otras cuestiones.

Hay, entonces, desactualización y confrontación entre modelos de entender a las sociedades indígenas. Hasta en una misma imagen se puede leer la imposibilidad de cambio asignado a diferentes grupos etarios y género. Esto se presenta del mismo modo para la representación del espacio y de la cultura material. Los editores y escritores de manuales resolvieron la complejidad del hombre anatómicamente moderno por medio del difusionismo, del evolucionismo perfectible, del determinismo geográfico y la magia simpática, simplificando visual y discursivamente las maneras de ser y hacer de las sociedades indígenas prehispánicas (Simón 2009)<sup>14</sup>. Estas afirmaciones refuerzan la escisión entre el tema sociedades indígenas y la arqueología que las toma como objeto

---

<sup>14</sup> Estas nociones formaron parte de perspectivas teóricas de las ciencias antropológicas que buscaron explicar los cambios en las culturas desde visiones simplificadas de la complejidad, respondiendo a las concepciones de ciencia y sociedad propias de finales del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX. En líneas generales el *determinismo geográfico* entendía que la cultura se encontraba restringida por el entorno natural, por lo que las decisiones de las personas quedaban atadas a la geografía. En cuanto al *difusionismo*, la secuencia lógica implicaba una cultura-centro, portadora de atributos y generadora de cambios en la cultura, que iban irradiándose hacia las culturas periféricas las que eran negadas de creatividad en la innovación. El *evolucionismo perfectible* hace referencia a la idea de cambios en un *continuum* negativo-positivo (Harris 1978). En cuanto al arte rupestre, con la noción de *magia simpática* se hace referencia a un modelo explicativo que sostiene que el significado de estas manifestaciones simbólicas está asociado con lo productivo (Sanchidrián, 2001).

de estudio. Se niegan o se desconocen las teorías, conceptos, paradigmas, hipótesis y metodologías de trabajo que las reconstruye, por lo que visual y discursivamente, los alumnos aprenden algo que está dado y espectacularizado. La moción que proponen estos libros sería que si hay un aviso de la *cocina de la ciencia* es sobre recetarios de antaño. La ciencia arqueológica se resume a un trabajo de desempolvar un pasado acabado, listo para ser enseñado y no como una construcción que involucra a múltiples agentes (docentes, alumnos, investigadores, autores y editores, etcétera).

Por otro lado, las imágenes de los textos escolares no funcionan como una herramienta didáctica significativa. Las fotografías, representaciones cartográficas e ilustraciones no permiten pensar en el contenido temático. Si bien es cierto que el manual es en sí un recurso didáctico, sus imágenes pueden usarse dependiente o independientemente del discurso escrito. Gabriela Augustowsky (2008) en su trabajo sobre las imágenes en la enseñanza de la historia, destaca la importancia que tienen por su capacidad para involucrar cognitiva y emocionalmente a los alumnos con el pasado. Señala que el uso de estos instrumentos en el aula implica: *“construir un proceso en el que paulatinamente, los alumnos van pasando de una atención dispersa, de una mirada distraída o fugaz a una mirada consciente, intencional e inquisitiva. Se trata de la transformación de una mirada pasiva en una mirada activa, motor de más y mejores aprendizajes”* (Gabriela Augustowsky 2008: 135). El docente cumple un papel importante en la transposición didáctica (Chevallard 1991) pero la complejidad sobre el tema no se resuelve solamente con direccionar la mirada de los alumnos. En tanto hay contenidos desactualizados, envejecidos en palabras de Chevallard (1991), las posibilidades se reducen a la reproducción de imágenes y textos cargados de valoraciones subjetivas sobre la *alteridad*, más allá de las intenciones del docente, el tiempo que le dedique al tema y la selección de imágenes que establezca.

Al centrar la atención en el contenido de las imágenes se observa que carecen de los elementos necesarios para transmitir información pertinente para el aprendizaje. Se trata más bien de un recurso estético que los diseñadores de libros incorporan para persuadir, ilustrar o regular la conducta de los alumnos, no así transmitir información relevante en tanto conocimiento de los agentes y su cultura. Muchas veces esto sucede porque las editoriales trabajan con imágenes de sus propios archivos, necesitan permisos legales para reproducirlas o terminan siendo decisiones que toman los editores ponderando solamente aspectos comunicativos (Mazzalomo 2009; Díaz Com. Pers.

2006). La materialidad de las imágenes y su contenido también es interesante al momento de pensar en la información externa que genera la presencia/ausencia de escalas, la selección del encuadre, del tipo de plano o de los colores de la paleta con los que se imprimen esas imágenes. Estos elementos colaboran en la creación de sentidos asociados a la percepción generando una relación mimética entre representante-representado para quienes las observan, en este caso docentes y alumnos.

Finalmente estas conclusiones permiten afirmar que a través de estos recursos se reproducen y refuerzan visiones negativas sobre la *alteridad* indígena. Una lectura crítica de esta visualidad, lo que representan y la forma en que lo hacen, da la pauta para pensar que las sociedades indígenas siguen formando parte de una historia natural (Podgorny 1999a). En el contexto de la Ley Federal de Educación, y con las nuevas teorías antropológicas en boga respecto de la *alteridad*, no obstante se sostienen a *los otros* peyorativamente, ausentados de la historia en el pasado y carentes de historia en la actualidad (Batallán 1993).

Estas conclusiones son concordantes con las observaciones realizadas por Irina Podgorny en su tesis doctoral. Sobre la base de textos y otros materiales didácticos producidos durante la reforma provincial del año 1985, señaló que la historia de las sociedades indígenas en las escuelas era representada por medio de imágenes inmóviles sobre sujetos caracterizados sólo como cazadores-recolectores, agricultores sedentarios o, para la actualidad, trabajadores rurales, siempre adaptándose a las condiciones ecológicas de la actualidad. Destacó que en esta historia había dos cuestiones llamativamente significativas: ausencia de sujetos y de profundidad temporal. Desde los estereotipos se ponderaba una imagen de grupos humanos imposibilitados de transformar su entorno por lo que prevalecían estas postales de grupos descritos desde sus usos y costumbres, viviendas y vestimentas de ayer y de hoy.

Por omisión o por error, y a pesar de la pretendida diversidad, durante la década de 1990 el sistema educativo argentino buscó establecer una lectura simple y negativa de la primera historia de la región en sus distintas escalas. Se promovió una mirada y enseñanza sesgada sobre el pasado, carente de complejidad y diversidad que se proyecta en el presente. Desde un nuevo marco legislativo, desde nuevos marcos teóricos en las ciencias sociales y entendiendo que el conocimiento es construcción, el desafío está en generar prácticas alternativas que ponderen la complejidad como un nudo con muchos

hilos accesibles y deseables para los procesos de enseñanza-aprendizaje de la historia de los grupos humanos a lo largo del tiempo.

## VII. Fuentes

### *Manuales de 4° año*

- AA. VV. 1995. *Manual 4° Aique Multiciencias*. Buenos Aires, Aique.  
AA. VV. 1995. *Manual 4° Estrada provincia de Buenos Aires*. Buenos Aires, Estrada.  
AA. VV. 1996. *Manual 4° Ciencias Sociales Santillana*. Buenos Aires, Santillana.  
AA. VV. 1997. *Manual 4° Bináreas Puerto de Palos*. Buenos Aires, Puerto de Palos.  
AA. VV. 1999. *Ciencias Sociales 4 Bonaerense. Aique. Serie Puntos Cardinales*. Buenos Aires.  
AA. VV. 2000. *Manual 4° A-Z 2000*. Buenos Aires, A-Z editores.  
AA. VV. 2001. *Manual 4° Santillana. Multimanual Bonaerense*. Buenos Aires, Santillana.  
AA. VV. 2003. *Manual 4° Estrada. El manual Argentino*. Buenos Aires, Estrada.  
AA. VV. 2004. *Manual 4° Puerto Manual Artesanal Conectado Bonaerense*. Buenos Aires, Puerto de Palos.  
AA. VV. 2005. *Manual 4° Estrada. El manual para todos*. Buenos Aires, Estrada.

### *Manuales de 5° año*

- AA. VV. 1994. *Aula Nueva Bonarense 5*. Buenos Aires, Kapelusz.  
AA. VV. 1995. *Manual 5° Estrada provincia de Buenos Aires*. Buenos Aires, Estrada.  
AA. VV. 1996. *Manual Aique Multiciencias Bonaerense 5 EGB*. Buenos Aires, Aique.  
AA. VV. 1997. *Manual 5° Kapelusz Aula Nueva*. Buenos Aires, Kapelusz.  
AA. VV. 1999. *Manual Santillana Bonaerense 5 EGB*. Santillana, Buenos Aires.  
AA. VV. 1999. *Manual 5° Kapelusz Ciencias Sociales E. G. B.* Buenos Aires, Kapelusz. Serie Cuatro Vientos  
AA. VV. 2003. *Manual 5° Santillana*. Buenos Aires, Santillana.  
AA. VV. 2004. *Ciencias en Juego 5. Ciencias Sociales y Ciencias Naturales y Tecnología*. Buenos Aires, Puerto de Palos.  
AA. VV. 2003. *Mi Manual de 5° Santillana bonaerense*. Buenos Aires, Santillana.  
AA. VV. 2005. *Manual 5° Tinta Fresca Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Tinta Fresca.  
AA. VV. 2001. *Manual 5° Aique Lengua Sociales 2 en 1*. Buenos Aires, Aique Serie Puntos Cardinales.

### *Manuales de 8° año*

- AA. VV. 1997. *Libro de la sociedad, el tiempo y el espacio 8° Estrada*. Buenos Aires, Estrada.  
AA. VV. 1998. *Sociedad, Espacio y Cultura 8. EGB Tercer Ciclo*. Buenos Aires, Kapelusz.  
A.A.V.V. 1999. *Ciencias Sociales 8° Santillana. Geografía, Historia y Formación ética y Ciudadana*. Buenos Aires, Santillana.  
AA. VV. 1999. *Ciencias Sociales 8, Serie Integrar*. Buenos Aires, A-Z editora.  
AA. VV. 2000. *Sociedad en red 8° A-Z. Historia, Geografía, Formación Ética y Ciudadana e Historia del Arte*. Buenos Aires, A-Z Serie de Tramas.  
AA. VV. 2000. *Ciencias Sociales 8*. Buenos Aires, Kapelusz Serie Recorridos.  
A.A.V.V. 2001. *Ciencias Sociales 8 EGB Tercer Ciclo*. Buenos Aires, Aique.  
A.A.V.V. 2001. *Activa Ciencias sociales 8*. Buenos Aires, Puerto de Palos.  
AA. VV. 2002. *Ciencias sociales 8 Bonaerense*. Buenos Aires, Santillana Serie Santillana Hoy.  
AA. VV. 2006. *Ciencias Sociales 8. EGB 3. Secundaria Básica*. Buenos Aires, Tinta Fresca Serie tiempo y Espacio.

## VIII. Bibliografía

Alvarado, J., J. Maldonado y A. Serna. 2003. Formas públicas de la arqueología y discursos escolares: poder, memoria y pedagogías a través de las representaciones del pasado. En *Arqueología al desnudo. Reflexiones sobre la práctica disciplinaria*, editado por Gnecco, C. y E. Piazzini, pp.223-266. Cali, Editorial Universidad del Cauca.

Artieda, T. L. 2000. El “otro más otro” o los aborígenes americanos en los textos escolares. En *El libro y la educación*. Alcalá, ISCHE XXII.

2003. Los pueblos aborígenes en el currículum y los libros de texto de la escuela primaria durante el “primer peronismo” (1946-1955). En *Anuario de historia de la educación*: 113-132. Buenos Aires, Prometeo.

2004. La actualidad de las relaciones interétnicas en la escuela argentina. Versiones discursivas sobre la alteridad indígena en los textos escolares de fines del siglo XX. *Comunicaciones Científicas y Tecnológicas*. Entre Ríos, Universidad Nacional del Nordeste.

Appadurai, A (ed.). 1991. *La vida social de las cosas. Perspectiva cultural de las mercancías*. México D. F., Grijalbo.

Augustowsky, G. 2008. Las imágenes en la enseñanza de la historia. En *Enseñar a mirar imágenes en la escuela*, editado por Augustowsky, G., A. Massarini y S. Tabakman, pp. 134-152. Buenos Aires, Tinta Fresca.

Báez Allende, C. 2005. Uso y abuso. La construcción del indígena fueguino en los textos escolares a través de la imagen fotográfica. *Revista Chilena de Antropología Visual* 6: 19-33. Santiago de Chile, Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Barthes, R. 2008. *La cámara lúcida. Notas sobre la fotografía*. Barcelona, Paidós.

Batallán G. 1993. Museos, patrimonio y educación. Reflexiones en el Museo Etnográfico Juan B. Ambrosetti. En *Museo y Sociedad*, editado por I. Laumonier, pp. 73-81. Buenos Aires, C.E.A.L.

Belting, H. 2005. Image, medium, body: a new approach to iconology. *Critical Inquiry* 2 (31): 302-319. Chicago, The University of Chicago press.

Bezerra, M. 2005. Make-believe rituals: reflections on the relationship between archaeology and education through the perspective of a group of children in Rio de Janeiro, Brazil. *Journal of the world archaeological congress* 2 (1): 60-69. Ciudad del Cabo, Altamira.

Braslavsky, C. 1991. Los libros de textos en su contexto. En *Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica*, compilado por M. Riekenberg, pp. 60-76. Buenos Aires, Alianza.

1994. La historia en los libros de texto de ayer y de hoy para las escuelas primarias argentinas. En *Didáctica de las ciencias sociales: aportes y reflexiones*, compilado por B. Aisenberg y S. Alderoqui, pp. 115-136. Buenos Aires, Paidós.

Brezzo, L. 2001. El Paraguay y la Argentina en los textos escolares: una perspectiva bilateral de las representaciones del otro. *Entrepasados. Revista de historia* 20/21: 163-194. Buenos Aires.

Carretero, M. 2007. *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires, Paidós.

Caviglia, S. 2002. El arte de las mujeres Aónik'enk y Gününa Küna-Kay Güaj'enk o Kay Gutruj (las capas pintadas). *Relaciones de la Sociedad Argentina de Antropología* XXVII: 41-70. Buenos Aires, Sociedad Argentina de Antropología.

Chartier, R. 1990. La historia Cultural: prácticas, representaciones y apropiaciones. *Punto de Vista* 39 (13). Buenos Aires.

1992. *El Mundo como Representación: estudios sobre la historia cultural*. Barcelona, Gedisa.

2001. *Escribir las prácticas (Foucault, De Certeau, Marin)*. Buenos Aires, Manantial.

Chevallard, Y. 1991. *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Aique.

Constitución de la Nación argentina. 1994.  
<http://www.senado.gov.ar/web/interes/constitucion/cuerpo1.php>

Cucuzza H. 2007. *Yo argentino. La construcción de la Nación en los libros escolares (1873-1930)*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Curtoni, R. 2004. La dimensión política de la arqueología: el patrimonio indígena y la construcción del pasado. En *Aproximaciones contemporáneas a la arqueología pampeana. Perspectivas teóricas, metodológicas, analíticas y casos de estudio*, editado por G., Martínez, M. Gutierrez, R. Curtoni, M. Berón y P. Madrid, pp 437-449. Olavarría, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

De Privitellio, L. 1998. Los otros en la historia escolar. Las “naciones extranjeras” en los manuales de Historia Argentina entre 1956 y 1989. *Entrepasados. Revista de Historia* 15: 129-149. Buenos Aires.

De Privitellio, L., S. Quintero y L. A. Romero. 2001. La identidad nacional en los manuales de historia y civismo entre 1960 y la reforma educativa. En *Los libros de texto como objeto de estudio. Una apreciación desde la historia*, compilado por M. Rodríguez y P. Dobaño Fernández, pp. 35-57. Buenos Aires, Editorial La Colmena.

De Souza Minayo, M. C. 1997. *El desafío del conocimiento. Investigación cualitativa en salud*. Buenos Aires, Lugar editorial.

Devoto, F. 1992. Idea de Nación, Inmigración y “Cuestión social” en la historiografía académica y en los libros de texto de Argentina. En *Propuesta Educativa* 8: 19-27.

Dirección General de Cultura y Educación. 2001. *Diseño Curricular. Educación Inicial y Educación General Básica*, tomos I y II.

Dobres, M. 1995. Gender and Prehistoric Technology: On the Social Agency of Technical Strategies. *World Archaeology* 1 (27): 25-49.

Echeverri, M. 2003. Nacionalismo y arqueología: la construcción del pasado indígena en Colombia (1939-1948). En *Arqueología al desnudo. Reflexiones sobre la práctica disciplinaria*, editado por Gnecco, C. y E. Piazzini, pp. 133-152. Cali, Editorial Universidad del Cauca.

Endere, L. 2001. Patrimonio Arqueológico en Argentina. Panorama actual y perspectivas futuras. *Revista de Arqueología Americana* 20: 143-158. México D. F., Instituto panamericano de geografía e historia.

2004. Arqueología, Patrimonio y Comunidad local. El caso de Arroyo Seco 2, Partido de Tres Arroyos, Provincia de Buenos Aires. En *Aproximaciones contemporáneas a la Arqueología pampeana. Perspectivas teóricas, metodológicas, analíticas y casos de estudio*, editado por G., Martínez, M. Gutierrez, R. Curtoni, M. Berón y P. Madrid, pp. 451-468. Olavarría, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Fiore, D. 2005. Pinturas corporales en el fin del mundo. Una introducción al arte visual Selk’nam y yamana. En *Chungara. Revista de antropología chilena* 2 (37): 109-127. Arica, Universidad de Tarapacá.

2006. La manipulación de pinturas corporales como factor de división social en los pueblos selk’nam y yamana (Tierra del Fuego). En *Estudios Atacameños* 31: 129-142. San Pedro de Atacama, Universidad Católica del Norte.

Flegenheimer, N., C. Bayón y A. Pupio. 2006. *Llegar a un nuevo mundo. La arqueología de los primeros pobladores del actual territorio argentino*. Bahía Blanca, Museo y Archivo Histórico Municipal.

Flegenheimer, N., C. Bayón, M. Valente, J. Baeza y J. Femeninas. 2003. Long distance tool Stone transport in the Argentine Pampas. *Quaternary International* 109/110: 49-64. Newfoundland, Department of Geography, Memorial University of Newfoundland Canada.

Gómez Otero, J. 1996-1997. Rescate y re inserción de los mantos de pieles (Quillangos) indígenas de Patagonia en la Provincia del Chubut (Argentina). *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano* 17:69-87. Buenos Aires, INAPL.

González, M. I. 2005. *Arqueología de alfareros, cazadores y pescadores pampeanos*. Buenos Aires, Sociedad Argentina de Antropología.

González, M. I., M. Frère y D. Fiore. 2007. Redes de interacción en el curso inferior y medio del salado. En *Arqueología en las pampas*, editado por Bayón, C., A. pupio, M. I.

González, N. Flegenheimer y M. Frère pp. 365-384. Buenos Aires, Sociedad Argentina de Antropología. Buenos Aires.

Gosden, Ch. 1994. *Social Being and Time*. London, Blackwell.

Harris, M. 1978. *El desarrollo de la teoría antropológica. Historia de las teorías de la cultura*. Madrid, Siglo XXI editores.

Hodder, I. 1990. Style as historical quality. En *The uses of style in archaeology*, editado por Conkey, M. y C. Hastorf, pp. 44-51. Cambridge, Cambridge University Press.

Ingold, T. 1993. La temporalidad del paisaje. *World Archaeology* 2 (25): 152-174. New York, Routledge.

Jerez García, O. 2006. El lenguaje cartográfico como instrumento para la enseñanza de una geografía crítica y para la educación ambiental. En *Cultura geográfica y educación ciudadana*, editado por Marrón Gaité, M. J. y L. Sánchez López. Grupo de Didáctica de la Geografía (A.G.E.), Associação de Profesores de Geografía de Portugal y Universidad de Castilla-La Mancha.

Joffre, G.R. 2005. Periodificación en arqueología peruana: genealogía y aporía. *Bulletin de L'Institut Français d'Etudes Andines*. 34 (1): 5-33. Lima, IFEA.

Kaufmann, C. 2002/2003. Producciones sobre textos escolares argentinos: hitos, tendencias y potencialidades. *Anuario Historia de la educación* 4: 37-59. Buenos Aires, Sociedad Argentina de Historia de la Educación.

Kaulicke, P. 2000. *Memoria y muerte en el antiguo Perú*. Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú.

Kopytoff, I. 1991. La biografía cultural de las cosas: la mercantilización como proceso. En *La vida social de las cosas. Perspectiva cultural de las mercancías*, editado por A. Appadurai, pp. 89-121. México D. F., Grijalbo.

Lacoste, Y. 1973. An illustration of geographical warfare. *Antipode. A Radical Journal of Geography* 5: 1-13.

Lanza, H. 1993. La imagen de América Latina en los libros de texto de historia del Ciclo Básico de Contenidos Mínimos. *Serie Documentos e Informes de Investigación*. Buenos Aires, FLACSO.

Ley 24.195. 1993. Ley Federal de Educación. En: <http://www.educ.ar>

Ley 25.743. 2003. Ley de Protección del Patrimonio Arqueológico y Paleontológico. <http://digesto.comodoro.gov.ar/NORMATIVA/LEY/LEY-25743.htm>

Ley N° 26.206. 2006. Ley de Educación Nacional. En: <http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/legalytecnica/leyesresoluciones>

Madrid, P., G. Politis y D. Poiré. 2000. Pinturas rupestres y estructuras de piedra en las Sierras de Curicó (extremo noroccidental de Tandilia, Región Pampeana). *Intersecciones en antropología* I: 35-53. Olavarría, Facultad de Ciencias Sociales UNCPBA

Masotta, C. 2005. Representación e iconografía de dos tipos nacionales. El caso de las postales etnográficas en Argentina 1900-1930. En *Arte y Antropología en la Argentina*, editado por AA. VV., pp. 67-114. Buenos Aires, Fundación Espigas.

Massa, D. 1992. Docentes, museo y aborígen. En *II Jornadas-Taller El uso del pasado ¿pasado = identidad?*: 19-28. La Plata, Universidad de La Plata.

Mazzalomo, N. 2009. Diseño gráfico editorial. En *El mundo de la edición de libros*, compilado por Sagastizábal, L. y F. Esteves Fros, pp. 139-160. Buenos Aires, Paidós Diagonales.

Mc Glade, J. 1999. Arqueología, dinámica no lineal y discurso histórico. *Trabajos de Prehistoria* 2 (56): 55-18. Madrid, Instituto de Historia-CSIC.

Merriman, N. 2004. *Public Archaeology*. London, Routledge.

Monmonier, M. 1991. *How to lie with maps*. Chicago, The University of Chicago Press.

Najjar, J. y R. Najjar. 2007. Reflections on the relationship between education and archaeology: an analysis of IPHAN's role as collective educator. *Journal of the world archaeological congress* 2 (3):169-178. Altamira, Ciudad del Cabo.

Nastri, J. 2004. La arqueología argentina y la primacía del objeto. *Teoría arqueológica en América del sur* 3: 213-231. Bolívar, ICUAPA-UNICEN.

Nicoletti, M. A. 2006. Los indígenas de la Patagonia en los libros de texto de la Congregación Salesiana: la construcción de "otros internos" (1900-1930). En *Anuario de historia de la educación*. Buenos Aires, Prometeo.

Novaro, G. 1999. Diversidad cultural y conocimiento escolar: el tratamiento de los indios en los contenidos educativos. *Cuadernos del Instituto de Antropología y Pensamiento Latinoamericano* 18: 297-314. Buenos Aires, INAPL.

Ouzman, S. 2001. Seeing Is Deceiving: Rock Art and the Non-Visual. *World Archaeology* 2 (33): 237- 256. New York, Routledge.

Penhos, M. 2005. Frente y perfil. Una indagación acerca de la fotografía en las prácticas antropológicas y criminológicas en Argentina a fines del siglo XIX y principios del XX. En *Arte y Antropología en la Argentina*, editado por AA.VV., pp. 17-64. Buenos Aires, Fundación Espigas.

Pérez Meroni M. y M. C. Paleo. 2004. Traspasando el muro. Aportes y reflexiones sobre la percepción del pasado en la comunidad de Punta Indio. En *Aproximaciones contemporáneas a la Arqueología pampeana. Perspectivas teóricas, metodológicas*,

*analíticas y casos de estudio*, editado por Martínez, G., M. Gutierrez, R. Curtoni, M. Berón y P. Madrid, pp. 365-376. Olavarría, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Plotkin, M. 1994. *Mañana es San Perón. Propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista (1946-1955)*. Buenos Aires, Ariel.

Podgorny, I. 1999a. *Arqueología de la educación. Textos, indicios, monumentos*. Sociedad Argentina de Antropología, Buenos Aires.

1999b. De la antigüedad del hombre en el Plata a la distribución de las antigüedades en el mapa: Los criterios de organización de las colecciones antropológicas del Museo de La Plata entre 1890 y 1930. En *História, Ciência, Saúde-Manguinhos* 1 (6): 81-100.

2004. "Tocar para creer". La arqueología en la Argentina, 1910-1940. En *Anales del Museo de América* 12: 147-182.

Politis, G. y Pérez Gollán, J. 2004. A Latin American Archaeology, from Colonialism to Globalization. En *A Companion to Social Archaeology*, editado por Meskell, L. y R. Preucel. Blackwell. Londres.

Pupio, A. y Y. Visotsky. 2001. Museo y Escuela: algunas experiencias para redefinir los contenidos de esta relación. Trabajo presentado en I Encuentro Iberoamericano Museos y Centros Históricos, Comunidad y Educación, La Habana, MS.

Pupio, A., M. Colombo, N. Flegenheimer, C. Bayón, V. Dominella y C. Simón. 2007. Programas de educación del patrimonio arqueológico en espacios de educación formal y no formal. En *Patrimonio Cultural: la gestión, el arte, la arqueología y las ciencias exactas aplicadas*, editado por C. Vázquez y O. Palacios: 145-153. Buenos Aires, Comisión Nacional de Energía Atómica-CNEA.

Pupio, A., V. Dominella y C. Simón. 2007. "Perseguir y Sobrevivir. Las representaciones de las sociedades indígenas prehispánicas en manuales escolares". Ponencia presentada en el XVI Congreso Nacional de Arqueología Argentina. San Salvador de Jujuy. Octubre 2007.

Pupio, A., N. Mazzia, V. Salerno, R. Frontini, R. Vecchi, C. Weitzel, N. Flegenheimer, M. Colombo, M. I. González y C. Bayón. 2009a. *La arqueología en el aula: desarrollo, financiación y gestión*. II Jornadas Nacionales para el Estudio de Bienes Culturales. Córdoba, en prensa.

Pupio, A., D. Palmucci y C. Simón. 2009b. Pueblos Errantes. Las sociedades cazadoras recolectoras en el discurso de los manuales escolares. En *Mamüil Mapu: pasado y presente desde la arqueología pampeana*, editado por Luna L., C. Aranda, M. Berón, M. Bonomo y Monsalvo, pp. 215-228. Ayacucho, Editorial Libros del Espinillo.

Quatrocchi-Woisson, D. 1995. *Los males de la memoria. Historia y política en Argentina*. Buenos Aires, Emecé.

Quintana, C. (Ed) 1999. *Escuela y sociedades indígenas. Análisis de experiencias de extensión universitaria sobre la arqueología regional*. La Plata, Universidad Nacional de Mar del Plata y Municipalidad de General Pueyrredón.

Quintero S. 1999. El país que nos contaron. La visión de Argentina en los manuales de Geografía (1950-1997). En *Entrepasados* 16: 135-156.

Quiroga, L. 2007. Del Texto a La Representación Cartográfica: Interpretaciones Sobre la Variabilidad Estilística en la Arqueología del Noroeste Argentino. Ponencia presentada al Congreso de Teoría y Arqueología. San Fernando del Valle de Catamarca.

Ramírez, T., M. Gaspar, V. Figueredo y M. Perales. La cultura indígena en los textos escolares de ciencias sociales de la segunda etapa de Educación Básica en Venezuela. *Revista de Pedagogía* 75 (26): 41-72. Caracas, Universidad Central de Venezuela.

Rodríguez, M. y P. Dobaño Fernández (Comp.). 2001. *Los libros de texto como objeto de estudio: una apreciación desde la historia*. Buenos Aires, La Colmena.

Rojas Mix, M. 2006. *El Imaginario. Civilización y Cultura del Siglo XXI*. Buenos Aires, Prometeo Libros.

Romero, J. L. (coord.). 2004. *La Argentina en la Escuela: La idea de Nación en los textos escolares*. Buenos Aires, Siglo XXI editores.

Sábato, H. 1992. Del sin-sentido a la interpretación: notas sobre la presentación de la Historia económica en los textos escolares. En *Propuesta Educativa* 7: 11-14. Buenos Aires, FLACSO.

Salerno, V. 2008. La comunicación de conocimientos arqueológicos mediante la prensa diaria en la localidad de Chascomús, provincia de Bs. As. Tesis de Licenciatura del Departamento de Ciencias Antropológicas II. Editorial FFyL Universidad de Buenos Aires. Laser Disc, UBA

Sanchidrián, J. L. 2001. *Manual de arte prehistórico*. Barcelona, Ariel.

Simón, C. 2009. Mi casa, tu casa. Una aproximación al análisis de las representaciones de la cultura material de las sociedades indígenas prehispánicas presentes en los manuales escolares (1993-2006). Ponencia presentada en III Jornadas Hum. H. A. Bahía Blanca, Departamento de Humanidades de la Universidad del Sur.

Simón, C. y A. Pupio. 2009. Cazadores recolectores bonaerenses. La historia que cuentan los manuales escolares. En *Sobre los primeros pobladores de la pampa bonaerense. Apuntes de arqueología para llevar a la escuela*, compilado por Pupio, A. R, Frontini, M. M. Frère y N. Mazzia. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Simón, C., A. Pupio y C. Bayón. 2009. La construcción de la imagen de la arqueología como ciencia y sus profesionales en los discursos escolares (1993-2009). Ponencia

presentada en III Jornadas de Investigación en Humanidades. Bahía Blanca, Departamento de Humanidades de la Universidad del Sur.

Sommer, U. 2001. "Hear the instruction of thy father, and forsake not the law of thy mother." Change and persistence in the European early Neolithic. *Journal of social archaeology* 1: 244-270.

Sontag, S. 2006. *Sobre la fotografía*. Buenos Aires, Alfaguara.

Szir, S. 2006. *Infancia y cultura visual. Los periódicos ilustrados para niños (1880-1910)*. Buenos Aires, Miño y Dávila editores.

Todorov, T. 2003. *La conquista de América. El problema del otro*. Buenos Aires, Siglo XXI editores.

Williams, R. 1980. *Literatura y Marxismo*. Barcelona, Península.