

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES



TESIS DE DOCTORADO EN HISTORIA

***LA EDAD MEDIA EN LOS MANUALES ESCOLARES BONAERENSES:
Entre la textualidad y la iconicidad tradicionales.***

(1999 – 2006)

PRESENTADA POR

David Waiman

BAHÍA BLANCA

ARGENTINA

2018

PREFACIO

Esta tesis se presenta como parte de los requisitos para optar al grado Académico de Doctor en Historia, de la Universidad Nacional del Sur y no ha sido presentada previamente para la obtención de otro título en esta Universidad u otra. La misma contiene los resultados obtenidos en investigaciones llevadas a cabo en el ámbito del Departamento de Humanidades durante el período comprendido entre el 20 de octubre de 2009 y el 21 de mayo de 2018, bajo la dirección del Dr. Gerardo Rodríguez (CONICET/UNMdP) y la Co-dirección de la Dra. Laura del Valle (UNS).



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR

Secretaría General de Posgrado y Educación Continua

La presente tesis ha sido aprobada el 19/12/2018

mereciendo la calificación de 10 (diez)

RESUMEN

El tema de esta tesis surge de la preocupación por los contenidos de Historia Medieval en los manuales de la escuela de nivel medio bonaerense, establecidos por los diseños curriculares surgidos en 1999 como consecuencia de la Ley Provincial de Educación N° 11.612, los que permanecen hasta la nueva Ley de Educación Provincial N° 13. 668 en 2007. Podemos, en este sentido, afirmar que confluyen dos ejes analíticos centrales: la historiografía y la enseñanza de la Edad Media, mediatizadas por la normativa estatal y por el nuevo accionar de los autores y, especialmente, los editores de los nuevos manuales escolares, los cuales refuerzan una cultura escolar tradicional reafirmando la categoría de código disciplinar, a la par, de una lógica centrada en intereses de mercado.

Entre las fuentes que utilizaremos se encuentran, en primer lugar, los manuales escolares de diversas editoriales, tanto argentinas como internacionales, que circulan por los espacios educativos de la provincia entre 1999 y 2006. En segundo lugar, la normativa referente a dicha época de reforma educativa, tanto en su legislación nacional como provincial, junto a los diseños curriculares provinciales que son el emergente de esta transformación normativa.

ABSTRACT

The issue stems from concern for the contents of medieval history in textbooks of school midlevel in Buenos Aires. Established by the curricula emerged in 1999 as a result of the Provincial Education Law No. 11,612, which remain until the new Provincial Education Law No. 13. 668 in 2007. We can, in this regard, to say that converge two core analytical axes: historiography and teaching of the Middle Ages, mediated by the state regulations and the new actions of the authors and especially publishers of new textbooks, which reinforce a traditional school culture reaffirming the category "discipline code", at par, logically focused on market interests.

The sources we use are, first, the textbooks of various publishers, both nationals and international, we circulating in the educational spaces of the province between 1999 and 2006. Second, the rules concerning reform education, both at national and provincial legislation, together with the provincial curricular designs that result from this educational policy change.

INDICE

RESUMEN.....	2
ÍNDICE.....	3
DEDICATORIAS.....	6
AGRADECIMIENTOS.....	7
PARTE INTRODUCTORIA	
EL MANUAL ESCOLAR EN SU ABORDAJE TEÓRICO.....	10
1. El manual escolar como fuente histórica.....	10
2. El manual escolar y su evolución histórica.....	14
ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	18
1. Entre la Historia y la Didáctica: los tratamientos historiográficos.....	18
2. La Historia Medieval en la manualística argentina.....	23
3. La Iconografía Medieval en la manualística argentina.....	26
ASPECTOS TEÓRICO – METODOLÓGICOS.....	30
1. Objetivos, hipótesis y delimitaciones temporo – espaciales.....	30
2. Nuevos tiempos, nuevos enfoques: entre el Giro Lingüístico y la Historia Cultural.....	33
2.1. La Didáctica de la Historia y sus aportes teóricos: la Historia como disciplina escolar.....	36
2.2. Aplicabilidad del marco al tema de estudio.....	43
FUENTES UTILIZADAS.....	45
1. Fuentes en la investigación.....	45
PARTE I	
Reformas ciegas, mudas y sordas: Las normativas educativas y las editoriales en el nuevo escenario de “cambio”.....	48
CAP. I: Tiempos de reformas: ¿Tiempos de cambios?.....	50
1. El Congreso Pedagógico Nacional.....	50
2. La reforma educativa como expresión de “unos pocos”.....	56
CAP. II: Los diseños curriculares durante la reforma educativa.....	72
1. Génesis de los Contenidos Básicos Comunes.....	72

2. Entre los CBC y los diseños curriculares: la conformación de las Ciencias Sociales y el reacomodo de la Historia medieval.....	78
CAP. III: Políticas editoriales y nuevas tendencias de mercado.....	94
CAP. IV: Poder de editor, voces de autores: una moneda invertida.....	110
PARTE II	
Los discursos sobre lo medieval en la manualística: ¿De qué historia estamos hablando?.....	119
CAP. V: La concepción de Historia y las periodizaciones de lo medieval en los manuales escolares bonaerenses.....	120
1. Periodizaciones externas.....	122
2. Periodizaciones internas.....	129
CAP. VI: La narrativa política en los manuales bonaerenses: ¿Una historia tradicional?.....	132
1. Invasiones germanas.....	133
2. Reinos romano – germánicos.....	141
3. Imperio Bizantino.....	150
4. Imperio Islámico.....	156
5. Imperio Carolingio.....	164
6. Feudalismo.....	170
7. Cruzadas.....	182
CAP. VII: Los estudios socioeconómicos en los manuales bonaerenses: ¿Reforzando tradicionalismos o generando innovación?.....	191
1. Expansión agraria.....	193
2. Ciudades.....	199
3. El fin del medioevo.....	208
CAP. VIII: La historia cultural en los manuales bonaerenses: ¿Lo novedoso marginalizado?.....	216
1. El libro como objeto de estudio: La innovación abriendo caminos.....	216
PARTE III	
El poder de las imágenes y las cartografías: ¿Formatos que avanzan frente a lo textual?.....	227
CAP. IX: Imágenes en los manuales escolares.....	229
1. La imagen en los manuales escolares: entre la estética y la fuente histórica.....	229

2. Tipologías de las imágenes en la manualística escolar.....	236
3. Temas de las imágenes en la manualística escolar.....	242
3.1. Pinturas.....	242
3.2. Arquitectura.....	268
3.3. Escultura.....	283
3.4. Ilustraciones.....	290
CAP. X: La funcionalidad de la cartografía en los manuales escolares.....	306
1. La relación cartografía – imágenes en los manuales bonaerenses.....	306
2. Temas cartográficos en los manuales escolares.....	312
CONCLUSIONES.....	326
ANEXOS.....	330
ABREVIATURAS.....	336
FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA.....	337
1. Fuentes manualísticas.....	337
2. Fuentes legales y educativas.....	338
3. Fuentes estadísticas sobre editoriales.....	339
4. Fuentes documentales de la Edad Media.....	339
5. Diccionarios consultados.....	340
6. Bibliografía general.....	340

*Para Julia y Rosana,
por enseñarme a cultivar perseverancia.*

AGRADECIMIENTOS

El trabajo que aquí se presenta configura la finalización de constantes investigaciones, reflexiones y debates a lo largo de seis años de labor doctoral. Se expresa en la seguridad de saber que no hay mejores o peores temas en el quehacer del historiador, a sabiendas que solo es necesario tener pasión por lo elegido, en definitiva, pasión por historiar, ya que *“El oficio que amamos es la Historia. Y nuestro oficio implica para nosotros pasión por el trabajo, amor y compromiso con la vida, reflexión sobre el pasado para comprender el presente y propuestas constructivas para mejorar el futuro”*¹.

El pensamiento histórico se construye con el tiempo y en ese proceso el Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur, personificado en cada uno de sus docentes y autoridades, juega un rol esencial. Quiero agradecer, en ese sentido, un Doctorado en Historia completamente gratuito, manteniendo la lógica de que aprender es crecer y los aprendizajes deben estar abiertos a todos los que tengamos la inquietud de realizar ese tránsito académico.

El tema elegido se hace cada vez más complejo hasta ser encauzado en el trabajo actual. A lo novedoso le sigue la incertidumbre que conlleva tener escasas referencias iniciales a partir de las cuales comenzar el camino investigativo. Así el tema es resultado de un proceso de construcción que se delimita en el transcurrir evolutivo del propio proceso de indagación. Pero como no todo es blanco o negro, la incertidumbre de la investigación se alivia con la estabilidad otorgada gracias a dos becas doctorales en CONICET y una estancia en el extranjero otorgada por Erasmus Mundus, consorcio Europlata. Las vivencias nuevas y, especialmente, las ayudas económicas permitieron dar estabilidad, a lo largo de estos años, a los estudios que sustentan esta tesis.

A pesar de los sentimientos encontrados que genera iniciar y desarrollar una joven investigación que anhela transformarse en tesis doctoral, nos damos cuenta que el aporte real al que debemos aspirar, se encuentra en la firme convicción de fusionar la pasión formativa que nos da el ser docente y la investigativa que transcurre en una década de trabajo continuo en el medievalismo, sabiendo que no hay tesis que sea en solitario. Por la ayuda y acompañamiento de esos muchos otros a los que también les corresponde este

¹ CORRAL, José Luis y otros, *Taller de historia. El oficio que amamos*, Barcelona, Edhasa, 2006, p. 15.

trabajo, de manera directa o indirecta, más visibles o menos, a todos lo que aportaron su reflexión en diferentes momentos, vaya mi constante agradecimiento.

Pensar las relaciones entre la didáctica de la historia, la historiografía y el medievalismo desde una perspectiva innovadora, son los tres ejes motivacionales de este trabajo. Su clarificación se debe, en parte, a la labor paciente y continua de mis directores Gerardo Rodríguez y Laura del Valle, junto con los aportes realizados por nuestros colegas y compañeros de trabajo entre los cuales quiero mencionar a Mariano Santos La Rosa y María Luján Díaz Duckwen.

Se encuentran *“luces y sombras”* al decir de Jean Verdon en el trabajo cotidiano del historiador, mucho más en el quehacer del tesista y en su cocina de papeles viejos. A pesar de todo, el logro de llegar a las metas nos enseña siempre que vale la pena invertir en esfuerzos, pues implican adquisición de aprendizajes en el complejo camino de canteras medievales donde se da la piedra y un cincel y se nos pide que tallemos el inicio de la obra con voz propia y reflexiva.

En esos aprendizajes, muchos son los maestros, muchas las conversaciones. Quiero agradecer, en este párrafo, a amigos y colegas de la Universidad de Deusto, familia en la distancia bilbaína como Silvia Rivera y Sol Pastorino, por las charlas de café en debate que tanto ayudan a la reflexión. A María del Carmen García Herrero, en la Universidad de Zaragoza, por sus consejos que siguen demostrando que la superación es constante. A Juan Francisco Jiménez Alcázar en la Universidad de Murcia por el trabajo cooperativo; al grupo de la Universidad de La Laguna, especialmente a Eduardo Aznar Vallejo, Roberto González Zalacaín y Víctor Muñoz Gómez, por enseñarme que una tesis no es el trabajo de toda una vida y, finalmente, a Gabriela Ossenbach (UNED) y Agustín Escolano Benito (CEINCE) por tratarme como par, siendo maestros de maestros. Vaya para todos ellos mi gratitud.

Finalmente, y como parte central de los agradecimientos, a los amigos, los de siempre, por las vivencias de compartir momentos juntos, porque lo emotivo también forma parte del trabajo del tesista y, en especial a Noni y Gotti, ya que lo prometido es deuda. A mi familia, que es la piedra basal sobre la que se asientan mis progresos y virtudes, a sabiendas que cualquier palabra queda pobre comparada con los momentos vividos y, también los perdidos. Infinitas gracias por la comprensión, la paciencia y el afecto diarios.

“Estoy convencido que el historiador sale ganando cuando sale de su encierro. Debe correr el mundo, debe moverse entre la actual diversidad de modos de vida y maneras de pensar.”

Georges Duby²

“La esencia del Hombre es el aprendizaje. Ninguna persona nace sabiendo ni tan siquiera las mínimas normas de supervivencia, lo cual convierte al ser humano en un *homo aprendix*, como ya dijo Kant.”

Ángel Vaca Lorenzo³

² DUBY, George, *La Historia Continúa*, Madrid, Debate, 1992, p. 133.

³ VACA LORENZO, Ángel, *Educación y transmisión de conocimientos en la Historia*, Salamanca, Ediciones Universidad Salamanca, 2002, p. 9.

INTRODUCCIÓN

EL MANUAL ESCOLAR EN SU ABORDAJE TEÓRICO.

1. El manual escolar como fuente histórica.

Es una realidad indiscutible que los textos escolares son desde que surgen, producto de los sistemas nacionales de educación a finales del siglo XIX, recursos utilizados en la enseñanza. Incluso, a pesar de la diversificación de medios y herramientas áulicas actuales, continúan desempeñando un papel importante como material didáctico. Los libros de texto sirven como fuente histórica ya que refuerzan los imaginarios colectivos actuales mediante ligazones comunes con el pasado educativo que se origina en una cultura escolar al servicio de los Estados nacionales y sus intereses formativos generales (formar ciudadanos bajo valores comunes patrióticos) y específicos (naturalizar las diferencias sociales). Según Ossensbach, no es casual que:

“La gran mayoría de los trabajos que se realizan en relación con los libros escolares son abordados prioritariamente, como lo hace también la investigación histórico-educativa en general, sobre las influencias en la creación de las identidades nacionales y los imaginarios colectivos, así como en los procesos de secularización de los diversos países latinoamericanos a partir de la Independencia. No es de extrañar, pues, que los textos escolares de los dos últimos siglos que han sido analizados hayan sido fundamentalmente los de materias más claramente involucradas en la creación de valores políticos, como la Historia, la Educación Cívica y la Geografía, incluyendo el importante capítulo de los Catecismos políticos y religiosos”⁴.

En esta tesis no abundaremos sobre la utilización de los libros de texto en la enseñanza de la historia⁵ ya que se ha estudiado en demasía y existe un acuerdo generalizado en cuanto al peso decisivo de estos materiales curriculares y la medida en que condicionan el imaginario colectivo y la práctica docente⁶. También son utilizados fuera del aula porque: “la mayor

⁴ OSSENBACH, Gabriela, “La investigación sobre los manuales escolares en América Latina. La contribución del proyecto MANES”, en: *Historia de la Educación*, Salamanca, Revista Interuniversitaria, N°19, 2000, pp. 195 – 203. Versión digital, consultada el 02/05/2013, URL:

<http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/alfa/UNEDG%5B1%5D.Ossenbach.pdf>.

⁵ Sobre este tema ver: CHOPPIN, Alain, *Les manuels scolaires: histoire et actualité*, París, Hachette, 1992; DÍAZ PARDO, Felipe, “Presente y futuro de los materiales curriculares”, en: *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, n° 6, junio 2007, pp. 1-7; PARCERISA ARAN, Artur, *Materiales curriculares: como elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*, Buenos Aires, Grao, 1998; RODRÍGUEZ, Martha y DOBAÑO FERNÁNDEZ, Palmira, *Los libros de texto como objeto de estudio*, Buenos Aires, La Colmena, 2001; VALLS MONTÉS, Rafael, “Los manuales escolares y los materiales curriculares de historia. Una propuesta de análisis y valoración crítica de los mismos desde criterios didácticos-historiográficos”, en: *Revista IBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n° 17, junio 1998, pp. 69 – 76 y VIÑAO, Antonio, “La educación en valores y los libros de texto”, en: *Revista de la Confederación Estatal de asociaciones de Padres y Madres de alumnos*, n° 76, noviembre – diciembre 2003, pp. 20 – 22.

⁶ Es necesario aclarar que este trabajo no abarca los usos de los manuales en la práctica docente ya que es un tema que, a nuestro criterio, tiene una especificidad de estudio por sí mismo, complejizando y diversificando esta investigación en demasía.

*parte del tiempo que los alumnos dedican a sus estudios y tareas, gira en torno de los libros de texto*⁷.

En cuanto al primer caso, es el recurso que ejerce mayor influencia en los profesores, en cuanto facilitan la toma de decisiones sobre la planificación, más aún en contextos de reforma educativa. Esto sucede porque es frecuente que las incertidumbres que generan los cambios en la propuesta curricular oficial, sean resueltas en la praxis a través de la elección de un texto que, por lo menos en apariencia, brinda una adaptación adecuada de los currículos existentes.

Constituyen, como sostienen Salinas y De Volder, uno de los elementos centrales de la cultura escolar contemporánea y, como tales, son resultado de una serie muy numerosa de intenciones profesionales, intervenciones sociales y regulaciones estatales⁸. Es en este sentido, que Escolano aclara que los: *“textos escolares son expresión de los valores y discursos que subyacen en sus contenidos y mensajes, que son expresión de las ideologías establecidas y de las mentalidades dominantes en cada época”*⁹.

Por eso coincidimos con el autor español en que no existen manuales con narrativas neutras ni objetivas como se intenta, muchas veces, mostrar al lector las editoriales al vender sus productos, pues, el texto escolar es reflejo, en sus discursos, de ideologías tradicionales que se acomodan a las diversas épocas¹⁰ y que poseen rasgos característicos propios de la historia escolar, la cual es atravesada por un código disciplinar que destaca por cuatro elementos esenciales: arcaísmo historiográfico, memorismo, elitismo y nacionalismo.

Son muchos los nombres que se utilizan como sinónimos para hacer referencia a estos recursos: manuales escolares, libros de textos, textos escolares por citar algunos de los más mencionados. No obstante, las diferentes editoriales utilizadas emplean denominaciones

⁷ RODRÍGUEZ, Martha y DOBAÑO FERNÁNDEZ, Palmira, *Ibíd.*, p. 13.

⁸ Considero que en este entramado profesional, social y estatal, es necesario sumar el accionar empresarial cuyo rol es primordial, en especial en la etapa estudiada, para poder entender las diversas lógicas de funcionamiento y distribución en el que se ven envueltos los textos escolares y que las autoras no mencionan. Cfr. SALINAS, Walquiria y DE VOLDER, Carolina, “La colección *Historia de los textos escolares argentinos* de la Biblioteca del Docente”, en: *Primer Encuentro de Libros Antiguos y Raros*, Buenos Aires, Biblioteca Nacional, 2011. Versión digital, consultada el 10/07/2013, URL: <http://www.bn.gov.ar/descargas/pnbc/fondosantiguosyraros/26-3.pdf>.

⁹ ESCOLANO BENITO, Agustín, “El libro escolar y la memoria histórica de la educación”, en: AA.VV.: *El libro y la escuela*, Madrid, ANELE-MEC - Ministerio de Cultura de España, 1992, p. 79.

¹⁰ La diversidad de ejemplos es significativa a la hora de demostrar la objetividad y neutralidad que se intenta transmitir. Algunas editoriales como Santillana plantean la Historia en los manuales como “estudio del pasado” sin abrirse al plural que dinamiza el termino y realizan un relato posterior acorde a esa postura. (véase ediciones 1997 y 2000). Las editoriales Kapelusz (2004) y Puerto de Palos (2005) expresan la centralidad que tiene, en la disciplina histórica, la escritura como fuente documental y el caso de Aique, se focaliza en Heródoto, como *Padre de la Historia*, siendo *aquel hombre que inicia con el método de demostración empírica como única manera de corroborar los hechos históricos* (1997: p. 86). Cfr.: ARIÉS, Philippe, *El tiempo de la historia*, Buenos Aires, Paidós, 1986 y FINLEY, Moses, *Usos y abusos de la Historia*, Barcelona, Crítica, 1984.

diversas e, incluso confusas, no sentando postura precisa en torno a las mismas¹¹. Elegimos entre todas las denominaciones la de manual escolar y texto escolar que se utilizarán de forma indistinta a lo largo de esta tesis para referenciar al objeto de estudio y así, hacer más comprensible la lectura.

Kaufmann¹² lo llama *Texto escolar* porque se trata de herramientas educativas producidas intencionalmente para ser empleadas en forma sistemática por los alumnos y docentes. Ossenbach¹³ en el libro *Los manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina* usa el calificativo manual¹⁴ escolar por su característica de libro manejable destinado a la enseñanza. En otro sentido se expresa Apple, al considerar que el objeto al que denomina *libro de texto* establece en gran parte las condiciones materiales de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas de muchos países del mundo y es también el que define cuál es la auténtica cultura de élite y quien legitima lo que debe transmitirse¹⁵.

De acuerdo con Johnsen en la obra titulada *Libros de texto en el caleidoscopio*, dichas herramientas son materiales escritos, diseñados y producidos específicamente para su uso en la enseñanza. El concepto *libro de texto* es objeto de diversas críticas porque: “*La definición de un libro de texto puede ser tan general como para incluir otros libros hechos y publicados para propósitos educativos, o incluso, cualquier libro utilizado en el aula*”¹⁶. Para el autor, el libro de texto también puede ser un subconjunto de otro término mucho más amplio, el de *medios de enseñanza*¹⁷. Sin embargo, el aporte más significativo que realiza se centra en declarar que estas herramientas pedagógicas establecen posturas políticas a través del cumplimiento de las normativas y del saber. Desde esta perspectiva señala que: “*Los libros de textos existen, pues, dentro de un contexto político, en no menor medida que las escuelas, no podemos hablar de ellos como si fueran representaciones de una entidad aislada llamada “conocimiento puro” o “práctica pedagógica pura”*”¹⁸.

¹¹ Cabe aclarar que de todas las fuentes analizadas, exceptuando el manual Ciencias Sociales 7 (2001) de la editorial Puerto de Palos que define su producción como libro de texto (p. 9), el resto de las editoriales lo deja de manera confusa, generalizando en términos como Libro, Texto y/o Edición indistintamente.

¹² KAUFMANN, Carolina, *Textos escolares, dictaduras y después. Miradas desde Argentina, Alemania, Brasil, España e Italia*, Buenos Aires, Prometeo, 2012.

¹³ OSSENBACH, Gabriela y SOMOZA, Miguel, *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*, Madrid, UNED, 2001.

¹⁴ Cf. con la definición de la RAE por la cual el término Manual, se define como: “*Libro en que se compendia lo más sustancial de una materia*”.

¹⁵ Ver: <http://www.sport.ifcs.ufrj.br/projetos/espanha/docs/antecedentes.html>.

¹⁶ JOHNSEN, Egil, *Libros de texto en el caleidoscopio*, Barcelona, Pomares – Corredor, 1996, p.26.

¹⁷ A través de este concepto justifica la amplitud del libro de texto al cual define genéricamente como “*todo material utilizado en la enseñanza*”. Esto le permite al autor profundizar en el uso de estos materiales dentro del aula, siendo dicha finalidad el objetivo principal de su obra.

¹⁸ JOHNSEN, Egil, *Ibid.* pp. 18 – 19.

Si bien cada estudioso imprime su denominación a nuestro objeto de estudio, preferimos la postura que sostiene Escolano, por la cual manual escolar y texto escolar se utilizan indistintamente, expresando que dichos materiales constituyen una fuente de primera línea en la configuración de la nueva historiografía de la educación¹⁹, siendo: *“Objeto esencial a la cultura de la escuela tradicional... el manual no es solo un elemento material del ajuar de los maestros y escolares, sino la representación de todo un modo de concebir y practicar la enseñanza”*²⁰.

Los manuales, según Escolano, deben entenderse como un concepto central dentro del conjunto de prácticas y desarrollos teóricos que se van configurando en torno al diseño, producción y distribución de dichos textos destinados a reglar la enseñanza.

La historiografía escolar, por su parte, sitúa a estas fuentes documentales no tradicionales como construcciones culturales y pedagógicas codificadas conforme a determinadas reglas textuales y didácticas, que están asociadas a prácticas educativas específicas. De esta manera:

*“los libros escolares pueden ser examinados como configuraciones históricas. Primero, como espacios de representación de la memoria en que se materializó la cultura de la escuela en las distintas épocas a que tales objetos corresponden. Y también, claro está, porque como construcciones culturales los manuales vienen determinados genéticamente, y expresan, por tanto, muchas de las sensibilidades sociales, educativas y simbólicas de los momentos históricos en que se producen y utilizan”*²¹.

Los libros de texto son objetos de análisis y críticas por fuera del contexto áulico. Sin embargo, como sostienen Rodríguez y Dobaño, la necesidad de prestar mayor atención a los manuales escolares, consiste en el hecho de la dependencia respecto del libro, en grado creciente, a medida que se descendía en la escala socioeconómica²². A esta circunstancia, podemos agregar la utilización de dichos recursos dada su existencia en las bibliotecas escolares.

“El debate sobre los manuales escolares es una de las polémicas más antiguas en el seno del pensamiento pedagógico y entre los sectores más innovadores del profesorado. La omnipresencia -a lo largo del tiempo y en todo tipo de contextos- de este instrumento didáctico no nos debe hacer olvidar la controversia latente sobre la naturaleza y el uso de dichos materiales educativos. Como se recordará, la literatura pedagógica es pródiga en críticas

¹⁹ ESCOLANO BENITO, Agustín, “El libro escolar como espacio de memoria”, en: OSSENBACH, Gabriela y SOMOZA, Miguel, *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*, Madrid, UNED, 2001. En esta línea de la manualística, puede verse del mismo autor: ESCOLANO BENITO, Agustín, “Sobre la construcción histórica de la manualística en España”, en: *Educación y Pedagogía*, vol. XIII, n° 29 - 30 (enero – septiembre), 2001, pp. 13 – 24 y ESCOLANO BENITO, Agustín, “El libro escolar como espacio de memoria”, ibíd.

²⁰ ESCOLANO BENITO, Agustín, “El libro escolar como espacio de memoria”, ibíd., p.35.

²¹ ESCOLANO BENITO, Agustín, “Sobre la construcción histórica de la manualística en España”, ibíd., p13.

²² RODRÍGUEZ, Martha y DOBAÑO FERNÁNDEZ, Palmira, ibíd., p. 14.

*hacia tal tipo materiales... Sin embargo, el libro de texto ha venido desempeñando un papel preponderante en la definición del tipo de enseñanza que se ofrece a los escolares en nuestro país... [Sobre todo porque] "la mayoría de profesores programan las actividades escolares y preparan sus tareas basándose casi exclusivamente en los libros de texto que han seleccionado entre las distintas editoriales"*²³.

Si bien es cierto que se transforma en una herramienta de condicionantes culturales, de saberes dominantes y restrictivos, incluso no agiornados, es para muchos jóvenes, estudiantes de lugares marginados de la provincia, la herramienta más cercana para acceder al conocimiento del pasado en lugares, incluso, donde la comunidad virtual no llega o se presenta de manera marginalizada. El manual tiene una horizontalidad mayor en el entramado distributivo que implica el reparto de conocimientos.

La omnipresencia de este instrumento pedagógico, dentro y fuera de las aulas, por parte de docentes y alumnos, nos demuestra su importancia como fuente para analizar qué historia proponen enseñar, como pretenden y cuál es el "para que" al que aspiran. Dado nuestro interés en investigar el tratamiento de los temas y problemas de la Edad Media, trasladaremos esas preguntas claves de la enseñanza de la historia, al análisis de los manuales escolares desde una perspectiva de historiografía escolar.

2. El manual escolar y su evolución histórica

Los textos educativos se encuentran entre nosotros desde hace varios siglos. Muestra de esto es *Orbis Pictus* de Comenius²⁴, como uno de los primeros textos ilustrados escrito en 1658 con fuerte divulgación en Europa y modelo de los posteriores manuales escolares. Sin embargo, *"el manual, tal como hoy lo conocemos, es una creación textual relativamente reciente. Su génesis y difusión están estrechamente asociadas al nacimiento y desarrollo de los sistemas nacionales de educación"*²⁵.

Los manuales escolares se pueden relacionar de manera directa con la formación de los Estados nacionales y, por ende, con el nacimiento de la escuela moderna hacia fines del

²³ CANTARERO, Joan, "Los libros de texto de primaria. ¿Motor del cambio o freno a la innovación?", pp. 1 - 2, versión digital, URL: <https://www.google.com/search?q=Los+libros+de+texto+de+primaria>.

²⁴ La obra más importante es la *Didáctica Magna* escrita en 1632 donde propone un sistema educativo basado en la unión de métodos racionales y naturales, donde la paz sea el objetivo fundamental en la formación de los hombres. Para ver las diferencias educativas entre Didáctica Magna y *Orbis pictus* u *Orbis sensualium pictus* (1658), véase: Jan Amós Komenský (Comenius), *Orbis Sensualium Pictus*, edición inglesa de 1659, en: <http://www.uned.es/manesvirtual/Historia/Comenius/OPictus/OPictusAA.htm>.

La importancia de Comenius es tal respecto de temas educativos en general y de textos escolares en particular, que desde 1992, la UNESCO entrega medallas con su nombre, a modo de distinciones honoríficas, a quienes realizan actividades de primordial importancia en el ámbito educativo.

²⁵ ESCOLANO BENITO, Agustín, "Sobre la construcción histórica de la manualística en España", *Ibíd.*, p.14.

siglo XIX. Todavía más reciente es, incluso, el interés de los historiadores por el estudio de estos recursos didácticos. Para escolano: *“En el caso de la historia del libro escolar, estamos a punto de pasar del silencio a un generalizado interés por la búsqueda, catalogación y exhibición pública de los manuales a que dio origen la educación tradicional”*²⁶.

El interés por investigar estos textos impresos se incrementa con el transcurrir del tiempo, en particular, durante la década de 1990, cuando las Ciencias de la Educación y, especialmente las didácticas generales, adquieren un protagonismo notable dentro del escenario estatal como planificadores curriculares de la enseñanza. Desde esta suerte, analizar los textos supone:

*“practicar una cierta arqueología que puede orientarse hacia el descubrimiento de la < gramática > que ordena interiormente la memoria de la escuela, en la línea de lo que en los últimos años ha venido definiéndose como la historia < material > de la enseñanza, que no solo es etnográfica, sino hermenéutica y explicativa de las formas de cultura asociadas a los objetos empíricos en que se expresan los sistemas de comunicación generados en torno al mundo de la instrucción”*²⁷.

Los manuales escolares son, para decirlo con la expresión de Chartier, una *representación* del mundo que los produce y de la cultura que se los apropia²⁸. Los primeros textos escolares, diseñados en Argentina, surgen producto del proceso de gestación del sistema de educación nacional, que sistematiza una visión del pasado que se va consolidando dentro de la historiografía escolar. Ejemplo de esto, son los manuales realizados por Clemente Fregeiro²⁹ y Vicente Fidel López³⁰, los cuales se abocan a formar “buenos” ciudadanos desde una visión nacionalista del pasado, creando y recreando el “Ser nacional”.

Al decir de Devoto, el escribir la historia argentina es una de las principales tareas de los historiadores desde la constitución de la disciplina como ámbito profesional. Más aún, la organización de una corporación académica y su éxito en expandirse en los sistemas educativos formales de las naciones euroatlánticas a partir del último tercio del siglo XIX, está ligada a la construcción de la memoria de una colectividad nacional que los nuevos

²⁶ ESCOLANO BENITO, Agustín, “El libro escolar como espacio de memoria”, *Ibíd.*, p. 36.

²⁷ ESCOLANO BENITO, Agustín, *Ibíd.*, p. 37.

²⁸ CHARTIER, Roger, *El mundo como representación*, Barcelona, Gedisa, 1992, pp. 51.

²⁹ Véase: FREGEIRO, Clemente, *Lecciones de historia argentina*, Buenos Aires, Librería Rivadavia, 10ª edición, dos tomos, 1913.

³⁰ Véase: LÓPEZ, Vicente Fidel, *Compendio de Historia Argentina adaptado a la enseñanza de los Colegios Nacionales*, Buenos Aires, Casavalle, dos tomos, 1889-1900 y LÓPEZ, Vicente Fidel, *Manual de historia argentina dedicado a las maestras y profesores que la enseñan*, Buenos Aires, Casavalle, 1910.

instrumentos del método crítico deben permitir, como a la implantación de ésta en el seno de sus integrantes³¹.

Esto lleva a la edición de obras históricas en formato de manuales escolares que forman una imagen cerrada del pasado. Erudición y nación se fusionan así, sin contradicción aparente, en la búsqueda de valores, memoria y un único pasado nacional. Como señala Norá, no es ya el historiador el que encarna la nación sino la nación la que se encarna en él³².

Debemos llegar a principios del siglo XX, con Levene y Ravignani³³, para encontrar un verdadero proyecto ideológico, en los manuales escolares, dirigido a propulsar una visión de la historia en el conjunto de la Nación a través del sistema escolar nacional. Estos materiales didácticos se continúan utilizando hasta mediados del siglo XX, cuando la matrícula de la escuela comienza a expandirse notablemente y se ve la necesidad de reforzar cuestiones relacionadas con valores y la cultura educativa tradicional.

“El paradigma textual era coincidente con el paradigma institucional de la escuela “Templo del Saber”, en el que el conocimiento se consideraba como un objeto acabado, consolidado, invariable, poseído por los “sabios” políticamente autorizados... En este modelo el saber estaba depositado en un extremo del organismo social y circulaba en sentido único, de arriba hacia abajo... Texto escolar y contexto escolar, discurso e institución, se reafirmaban”³⁴.

La historia tradicional está marcada por una institucionalidad que consolida un tipo dominante y vertical de saber, el cual se reproduce sin otro logro que estar legitimado por los actores con poder dentro del sistema escolar, reforzándose y reacomodándose a lo largo de los tiempos.

Mientras los textos de historia, creados durante finales del siglo XIX, cobran fuerza en la escena educativa; aparecen en 1945 los primeros manuales dirigidos por José Luis

³¹ Los primeros escritos áulicos ponen primordial énfasis en una narrativa nacional, alejándose de saberes de tipo universalista, aunque reconociéndose en la dualidad europea – americana. Ver: DEVOTO, Fernando, “Escribir la Historia Argentina. En torno a tres enfoques recientes del pasado nacional”, en: *Boletín del Instituto de Historia Argentina “Dr. Emilio Ravignani”*, Tercera serie, n° 11, 1° semestre de 1995, p. 141 – 158.

³² NORÁ, Pierre, “L ‘histoire de France de Lavisse”, en: DEVOTO, Fernando, *Ibíd.*, p. 141.

³³ Sobre manuales escolares y los autores mencionados, véase: SAAB, Jorge y Otros, “De Fregeiro a Levene: apuntes para una historia de los manuales de historia”, en: *Los libros de texto como objeto de estudio: una apreciación desde la historia*, Buenos Aires, La Colmena, 2001 p. 55-87. Desde el Instituto de Investigaciones Históricas de la Facultad de Filosofía y Letras (hoy Instituto de Historia Argentina y Americana “Dr. Emilio Ravignani”) y la Junta de Historia y Numismática Americana (hoy Academia Nacional de la Historia), Emilio Ravignani y Ricardo Levene, respectivamente, encabezan en la Argentina las instituciones rectoras de los estudios históricos en la primera mitad del siglo XX. Seguidores ideológicos de la tradición francesa inspirada por Langlois y Seignobos, dan a sus obras un corte político y positivista.

³⁴ SOMOZA, Miguel y OSSENBACH, Gabriela, “Los manuales escolares españoles en la época digital. De la textualidad a la iconicidad”, en: SPREGELBURD, Roberta y LINARES, Ma. Cristina, *La lectura en los manuales escolares. Textos e imágenes*, Luján, Universidad Nacional de Luján, 2009, p. 35. Se aclara que si bien el texto analiza manuales escolares españoles, los mismos reflejan idéntica realidad para el caso argentino hasta mediados de siglo XX.

Romero³⁵, y dedicados a la enseñanza media, concretamente, como material de estudio para las escuelas nacionales de comercio. Son editados por Estrada y divididos en dos tomos: el de Historia Antigua y Medieval y el de Historia Moderna y Contemporánea. Posteriormente, se edita una nueva versión en 1951, coordinada por el mismo Romero y resumida en un solo tomo de 375 páginas, titulado *Historia Universal*, que abarca desde los tiempos prehistóricos hasta el siglo XIX inclusive.

Si bien, en general, los manuales escolares que coordina mantienen la narrativa y la periodización tradicional, introduce algunas innovaciones, incorporando como novedad las ciudades. Las analiza desde la óptica del trabajo, el comercio y las corporaciones desde el siglo XII y pone énfasis en la renovación historiográfica que gira en torno a la narrativa socio – económica propuesta, en esa época, por Annales.

Entre 1960 y 1980 se comienzan a escribir nuevos manuales, los cuales tienen gran aceptación y permanencia generacional en su implementación. Ejemplo de esto son los textos escritos por Astolfi, Cosmelli Ibáñez o Fernández Arlaud³⁶. Estos se utilizan por más de cincuenta años y aún, para la época estudiada, continúan circulando por las aulas de todo el país de manera indirecta³⁷.

Con el retorno de la democracia en 1983 se vuelve necesario desarraigar los fundamentos autoritarios implementados por los gobiernos dictatoriales y desarrollar una cultura democrática, acorde a la situación de la nueva Argentina. En el marco del Congreso Pedagógico Nacional que se desarrolla en 1984, se analizan los manuales de historia³⁸ para observar cómo narran el pasado y si esa forma de verlo es acorde a las nuevas necesidades. No obstante podemos señalar que:

³⁵ A diferencia de los autores contemporáneos de manuales escolares, los cuales son docentes de nivel medio sin vinculación con la Academia. Romero, es el primer especialista universitario en temas medievales y a nivel nacional. Favorece, además, en los círculos intelectuales del país, nuevas corrientes historiográficas, relacionadas con posturas surgidas en Francia con Annales, habilitando miradas socio - económicas del pasado medieval. Cfr. LUNA, Felix, *Conversaciones con JOSÉ LUIS ROMERO. Sobre una Argentina con Historia, Política y Democracia*, Buenos Aires, Editorial de Belgrano, 1978.

³⁶ Véase: ASTOLFI, José, *Historia Antigua y Medieval*, Buenos Aires, Kapelusz, 1964; DRAGO, Alfredo *1 Historia*, Buenos Aires, Stella, 1980; IBAÑEZ, José, *Historia Antigua y Medieval*, 34° edición, Buenos Aires, Troquel, 1976; HUBEÑAK, Florencio, *Historia I*, Buenos Aires, Estrada, 1981, entre otros.

³⁷ Téngase en cuenta que la temática, sobre ciudades, introducida por José Luis Romero, continúa en los textos de los años sesenta y setenta, reducida a su abordaje analítico bajomedieval y, por sobre todo, oponiéndose a la lectura realizada inicialmente por Romero y, posteriormente en los noventa por las editoriales estudiadas, centrándose más en descripciones sobre formas geográficas y arquitectónicas, que sobre una lectura económica-social como ocurre finalmente. Cfr. Kapelusz (Astolfi, 1952); Troquel (Ibañez, 1956); Stella (Drago, 1980); Estrada (Hubeñak, 1981). El tema de ciudades va a ser retomado en capítulos siguientes como una de las categorías de los manuales posteriores a 1994.

³⁸ Estos manuales son, al igual que en la primera parte del siglo XX, los de historia Argentina y latinoamericana, dejándose sin análisis aquellos de historia universal, vinculados a etapas pasadas de historia europea.

“En la Argentina, los primeros trabajos relacionados con el análisis de manuales de historia pueden remontarse a los estudios realizados a principios de la década de 1990 en el marco de la Flacso: Rieckenberg (1991) y Lanza (1993) publicaron investigaciones sobre diversos aspectos de la historia latinoamericana presentes en manuales escolares y su relación con la construcción de las identidades nacionales. También en ese momento comienzan a publicarse una serie de artículos en revistas como Propuesta Educativa que toman como objeto de estudio el análisis de manuales escolares de Historia y tienden a subrayar la gran distancia existente entre la historiografía académica y la historia escolar plasmada en los textos escolares editados hasta principios de la década de 1990”³⁹.

No solo los contenidos se ven alterados con el transcurrir del tiempo, sino que también, se van a ir modificando los formatos estéticos y visuales en la manualística agregándose mayor cantidad de imágenes, complementarias al texto escrito. Para mediados de los noventa, el esquema visual de estos nuevos manuales se transforma notablemente respecto de los anteriores, definidos por la centralidad del texto escrito. Los textos quedan condicionados y, muchas veces relegados, a la preponderancia de elementos gráficos y cuadros de textos complementarios al texto principal.

“La “lectura” de un manual escolar implicaría desde entonces operaciones mentales de decodificación de naturaleza diferente y más complejas que la anterior “lectura” prácticamente secuencial y continua de desciframiento y comprensión de un texto escrito complementado con alguna imagen”⁴⁰.

Los nuevos manuales presentan mejoras gráficas, sin embargo, retroceden en calidad discursiva, tanto por el crecimiento de las imágenes como por la falta de funcionalidad de las mismas en el contexto de la nueva manualística, más adaptada a lo visual que a culturas escritas con abundante información.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

1. Entre la Historia y la Didáctica: los tratamientos historiográficos.

En el contexto internacional, el análisis de la manualística ve la luz después de la Primera Guerra Mundial⁴¹ cuando se comienzan a emplear gran variedad de objetivos, medios y métodos.

³⁹SANTOS LA ROSA, Mariano, “Reflexiones en torno al uso de manuales en las clases de historia”, en: *Actas de las Terceras Jornadas Regionales de Práctica y Residencia Docente*, Bahía Blanca, UNS, 2012, versión digital, consultada el 22/11/2014, URL:

http://www.academia.edu/4021264/Reflexiones_en_torno_al_uso_de_manuales_en_las_clases_de_historia.

⁴⁰ El tema de la iconografía en la manualística se retomará en capítulos posteriores. Ver: SOMOZA, Miguel y OSSENBACH, Gabriela, “Los manuales escolares españoles en la época digital. De la textualidad a la iconicidad”, *Ibíd.*, p. 37.

⁴¹ Véase JOHNSEN, Egil, *Libros de texto en el calidoscopio*, *Ibíd.*, p.23. Cabe aclarar que si bien dicho autor, en un comienzo, sostiene la Gran Guerra como punto inicial, más adelante expresa que según su criterio, el inicio de las investigaciones sobre manualística pertenecen a la década de 1960.

“Al finalizar la primera guerra mundial, comenzaron a percibirse en numerosos Estados problemas vinculados a la xenofobia, la rivalidad con los vecinos, la exaltación del nacionalismo. Esto llevó a los grupos dirigentes a volver la mirada sobre los mecanismos – en particular el sistema educativo – privilegiados para introducir esos valores en la sociedad. Muchos Estados tomaron la iniciativa de dotar a los libros de texto de historia y de geografía de un contenido con espíritu de tolerancia y pacifismo, eliminando posturas que pudieran fomentar rivalidades entre regiones, con otras naciones o con algunos sectores y grupos sociales”⁴².

Sin embargo, hay que esperar hasta 1980, para que en Estados Unidos, los estudios de Apple, empiecen a develar las relaciones entre, por un lado, el currículo y la enseñanza tal como se concretan en las escuelas y, por otro, la desigualdad del poder en la sociedad.

En *Ideología y currículo*⁴³, *Educación y Poder*⁴⁴ y, particularmente en *Maestros y Textos*, Apple examina los procesos mediante los cuales el conocimiento de los grupos dominantes obtiene legitimación a través de los manuales escolares como herramienta didáctica central dentro del aula⁴⁵.

Se interroga, además, cómo está dispuesto en las escuelas el conocimiento legítimo, centrando la planificación y muchas de las actividades propuestas en clase por los docentes, bajo un funcionamiento naturalizado que une el conocimiento con el libro escolar. Es así que Apple plantea, para los Estados Unidos⁴⁶, que: *“en la mayor parte de las escuelas norteamericanas el curriculum no se define a través de cursos de estudio o de programas sugeridos, sino a través de un artefacto particular, el texto estandarizado y específico para el nivel de un grado determinado, en matemáticas, lectura, estudios sociales, ciencia...”*⁴⁷.

Sobre el abordaje del objeto de estudio, Johnsen⁴⁸, explica que los libros de textos existen dentro de un contexto político – ideológico que los forma como representaciones

⁴² DOBAÑO, Palmira y otros, “Los libros de texto como objeto de estudio: un balance de la producción académica 1983 – 2000”, *Ibid.*, p.6.

⁴³ Véase: APPLE, Michel, *Ideología y currículo*, Madrid, Akal, 1986.

⁴⁴ Véase: APPLE, Michel, *Educación y Poder*, Barcelona, Paidós, 1987.

⁴⁵ Véase a NEGRIN, Marta, “Los manuales escolares como objeto de investigación”, en: *Educación, lenguaje y sociedad*, Vol. N° VI, N° 6, Diciembre de 2009. Versión digital consultada el 19/03/2014 en: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n06a10negrin.pdf>. Se destaca la legitimación de los grupos dominantes, representando una historia oficial y, a la vez, tradicional. Sin embargo, este trabajo deja el uso de los manuales en el trabajo áulico sin analizar, ya que se requiere de factores muchos más complejos de observación analítica.

⁴⁶ La misma situación la podemos transpolar a la realidad bonaerense bajo los tiempos que estudiamos.

⁴⁷ APPLE, Michel, *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación*, Barcelona, Paidós, 1989, p. 91. Si bien, dicho autor, observa la realidad norteamericana del momento, en mi opinión, se condice con lo observado para el contexto temporario – espacial que estudiamos.

⁴⁸ Véase JOHNSEN, Egil, *Libros de texto en el calidoscopio*, *Ibid.*, Si bien este trabajo es pensado, en principio, para el contexto norteamericano, canadiense y de países escandinavos. La versión usada de edición española tiene el inconveniente que recupera solo la bibliografía previa a 1980, y teniendo en cuenta que la mayor

complejas, comparable a calidoscopios en constante construcción y movimiento. En este mismo sentido se expresa Atienza⁴⁹ analizando los discursos e ideologías que presentan los manuales de Ciencias Sociales para España.

También en el caso español, los primeros análisis sobre los libros de texto tienen lugar a partir de las reformas educativas y curriculares de las décadas de 1960 a 1990 y se basan sobre todo en cuestiones metodológicas y didácticas, así como en criterios para su elaboración. Sin embargo, el auge de la investigación de manuales escolares se va a encontrar entre la década de 1990 y 2010. Escolano sitúa el origen de este interés actual, en los trabajos de Choppin para quién estas herramientas didácticas son símbolos nacionales de identidad cultural, los cuales sirven a los Estados para perpetuar sus valores y tradiciones.

“Alain Choppin, one the pioners of manualistics in Europa, has found in the classical and modern school manual a symbol of national cultural identity since societies would have used it in order to fix and perpetuate their characteristics, their values, and their traditions”⁵⁰.

Vinculando a la manualística con ejes como identidad y representación cultural se encuentra el trabajo de Escolano titulado *Sobre la construcción histórica de la manualística en España*⁵¹. En el mismo, los textos escolares son analizados desde sus aristas materiales (programas de estudios y su relación con los textos) y simbólicas (valores dominantes que se visualizan en los discursos de los textos) de representación de la cultura de la escuela.

Para el caso latinoamericano se realiza en 1989 un Simposio en Buenos Aires, organizado por el Instituto Georg Eckert⁵² de Alemania en conjunto con Flacso, resultando del mismo una publicación en formato libro denominado *Latinoamérica: Enseñanza de la historia, libros*

producción en España y Latinoamérica se encuentra a partir de los años 90', deja fuera gran material de estudios sobre manualística en la región.

⁴⁹ ATIENZA CERREZO, Encarna, “Discurso e ideología en los libros de texto de ciencias sociales”, en: *Discurso y Sociedad*, Vol. I (4), Barcelona, Universitat Pompeu Fabra, 2007, pp. 543 – 573.

⁵⁰ ESCOLANO, Agustín, “The manual as a text. The construction of an identity” en: VAN GORP, Angelo y DEPAEPE, Marc (Eds), *Auf der Suche nach der wahren Art von Textbüchern*, Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt, 2009, p. 39.

⁵¹ Véase: ESCOLANO BENITO, Agustín, “Sobre la construcción histórica de la manualística en España”, *Ibíd.*; ESCOLANO BENITO, Agustín, “El libro escolar como espacio de memoria”, *Ibíd.*; ESCOLANO BENITO, Agustín, “The manual as a text. The construction of an identity”.*Ibíd.*

⁵² El Instituto Georg – Eckert para la investigación de libros de texto, con sede en Braunschweig, es organizada, a partir del Instituto Internacional sobre Libros de Texto, en 1975. Realiza investigaciones sobre libros de texto en diversas áreas del conocimiento en el contexto político educativo y didáctico en el que los mismos se producen y utilizan. Su campo de acción es Europa, América del Norte, Asia y África. Sin embargo, en 1989 se decide, de manera excepcional, y en conjunto con Flacso, realizar una aproximación investigativa sobre las realidades latinoamericanas que se plasman en el libro: RIEKENBERG, Michael (Comp.), *Latinoamérica: Enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica*, *Ibíd.*, redactado en 1991.

de texto y conciencia histórica, editado en 1991. En él, se plasman los primeros estudios sobre manualística de la región, cuyas discusiones giran, primero, en torno a las interpretaciones y sentidos que se le adjudica a la historia latinoamericana en los relatos oficiales de cada país, tal como lo documentan los manuales escolares. En segundo lugar, tratan de conocer las percepciones y juicios inherentes a este tipo de visión histórica, así como de establecer las relaciones que existen entre historia y política cultural en cada uno de los países latinoamericanos⁵³.

Este trabajo es de gran importancia ya que presenta una investigación para el caso argentino denominada, *Los libros de texto en su contexto: Argentina 1975 – 1989*, en la que se analizan las limitaciones que presentan los manuales, previos a la reforma educativa de 1993. También se plantea la necesidad de introducir cambios vinculados con verdaderas renovaciones historiográficas y formas del saber más democráticas.

“La investigación sobre los libros de texto en la Argentina es sin duda, necesaria... Se debe procurar que llegue a la escuela más de la producción historiográfica argentina... Los libros de textos no son más que el emergente visible de un gravísimo proceso de deterioro de la calidad de todo el sistema educativo argentino, cuya inflexión en septiembre de 1989 aún no es visible. Las razones de que no lo sean pasan a nuestro juicio por el hecho de que el Estado democrático y la sociedad no se hacen responsables de esa calidad”⁵⁴.

Estas primeras investigaciones nacionales dan cuenta de un notable desfasaje entre lo producido por el mundo académico y los conocimientos transmitidos en las aulas, mediatizados por los manuales escolares. Dan cuenta, además, de las denominadas “superposiciones historiográficas”, es decir, coexistencia de postulados antiguos y modernos, que en muchos casos, generan errores conceptuales y relatos contradictorios.

Según Lanza y Finocchio⁵⁵ el trabajo sobre la manualística se complejiza al sentar evidencia sobre lo que llega realmente a las aulas, teniendo en cuenta tres aspectos esenciales: la “*propuesta oficial*” (programas y currícula ministeriales), la “*propuesta editorial*” (oferta real de manuales y libros de texto) y la “*práctica docente*” (que articula y ejecuta estos preceptos anteriores).

⁵³ Se toman como referentes de observación los siguientes países: Argentina, Colombia, México, Venezuela y, del lado europeo, la República Federal Alemana.

⁵⁴ BRASLAVSKY, Cecilia, “Los libros de texto en su contexto: Argentina 1975 – 1989”, en: RIEKENBERG, Michael (Comp.), *Latinoamérica: Enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica*, *Ibid.*, pp.73 – 74.

⁵⁵ Véase: FINOCCHIO, Silvia y LANZA, Hilda, “¿Cómo se conforma la práctica docente? Una aproximación a los ámbitos que constituyen el discurso de los profesores de historia del nivel medio”, en: LANZA, Hilda y FINOCCHIO, Silvia, *Curriculum presente, ciencia ausente. La enseñanza de la Historia en la Ciencia de Hoy*, Tomo III, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1993.

Para contextualizar la enseñanza en los diferentes procesos históricos argentinos se consultan además y de manera complementaria, textos de Adriana Puiggrós que resultan clarificadores sobre la Historia de la Educación nacional, en el período analizado⁵⁶.

En cuanto a la producción nacional sobre manuales como objeto de estudio en sí mismos, durante la reforma educativa de los años noventa, pueden señalarse obras destacadas por la profundidad reflexiva como los escritos de Carbone, González o Rodríguez y Dobaño⁵⁷. Estas dos últimas historiadoras analizan los libros de texto como objeto de estudio y realizan un balance de la producción académica entre 1983 y 2000, centrada en el trabajo de historiadores en relación con la construcción ideológica de los manuales escolares. En este sentido, dicen que:

*“Se han descubierto las potencialidades que encierra el estudio de los libros de texto en tanto “muestra” de la forma de ver el mundo, pasado y presente, que se intenta transmitir en un momento determinado, o como un espacio desde donde analizar la circulación de determinadas ideas y su impronta en la conformación de un imaginario colectivo”*⁵⁸.

Puede evidenciarse en las autoras mencionadas, una línea continua de investigación sobre la manualística, la cual centra sus estudios en los imaginarios colectivos que imperan en la escuela y en la educación en general. Rodríguez y Dobaño aclaran que entre 1983 y 2000 hay un incremento de estudios sobre manuales escolares, al tiempo que señalan, para el caso argentino, que la mayoría de los trabajos publicados entre estas fechas corresponden a estudios sobre períodos anteriores, o sea, sobre manuales editados antes de 1990⁵⁹.

Las autoras expresan al respecto que: *“Como resultado del desarrollo de este campo de estudios en Argentina, prácticamente no hay investigaciones sobre la propuesta editorial posterior a la sanción de la Ley Federal de Educación. Esta carencia es importante además, porque la mayoría de los textos escolares que se utilizan en la actualidad fueron publicados*

⁵⁶ Véase: PUIGGRÓS, Adriana, *La Tremenda sugestión de pensar que no es posible. Luchas por una democracia educativa (1995 – 2010)*, Buenos Aires, Galerna, 2010.

⁵⁷ Sobre este tema ver: CARBONE, Graciela, *Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003; GONZÁLEZ, Ma. Paula, “Conciencia histórica y enseñanza de la historia: una mirada desde los libros de texto”, en: *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 5, 2006, pp. 21-30 y PINEAU, Pablo (Dir.), “El libro como objeto. Perspectiva histórica de la producción de textos escolares” en: *Anales de la Educación Común*, Nº 3. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2006.

⁵⁸ DOBAÑO, Palmira y otros, “Los libros de texto como objeto de estudio: un balance de la producción académica 1983 – 2000”, *Ibíd.*, p.12.

⁵⁹ Sobre este tema ver: INFELISI, Mario, *Libros prohibidos, Una historia de la censura*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2004; RODRIGUEZ, Laura, “La escuela secundaria bajo la dictadura (1976- 1983)”, en: *XV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación. Tiempo, destiempo y contratiempo en la historia de la educación*, Salta, Universidad Nacional de Salta, 2008, versión digital, URL: <http://www.sahe.org.ar/pdf/sahe046.pdf> y KAUFMANN; Carolina (coord.) *Textos escolares, dictaduras y después. Miradas desde Argentina, Alemania, Brasil, España e Italia*, Bs. As., Prometeo, 2012, entre otros.

a partir de los años '90⁶⁰. Estas consideraciones resultan interesantes para nuestro trabajo porque se escribe entre 1999 y 2006.

Para complementar el análisis normativo, que entrecruza las diferentes legislaciones en su nivel nacional y provincial sobre educación y contextualizarlo en el marco editorial, se recuperan las obras de De Diego⁶¹, Fernández Reiris⁶² y De Sagastizábal y Esteves Fros⁶³. De ellos hemos obtenido datos sobre editoriales y editores de manuales y explicaciones que permiten contextualizar mejor el análisis relacional entre los agentes que confeccionan los manuales escolares como productos culturales, didácticos y, principalmente, comerciales. También el control o la ausencia del Estado a través de su legislación al desregular el seguimiento de los contenidos, a la vez, que transformándose en el mayor consumidor de estas herramientas educativas para insertarlas en los ámbitos educativos.

A pesar de que se están visibilizando los estudios sobre la manualística en las últimas décadas, se evidencia un déficit, no solo en investigaciones sobre manuales posteriores a la reforma educativa de 1993, sino también en la relación entre editores – autores y contenido. Sobre este último aspecto, es clara la posición marginal, incluso la ausencia, de estudios basados en aspectos del discurso narrativo e iconográfico en los manuales del período analizado. La manualística, continúa siendo un tema importante a considerar por las aristas que falta investigar, en especial las referidas a la imagen de lo medieval.

2. La Historia Medieval en la manualística argentina

Recientemente, en 2007, Luque Pendón suma a los estudios específicos sobre lo medieval en los manuales y para el caso español, un artículo que denomina “*La historia medieval en las escuelas: ¿una visión deformada?*” donde analiza el protagonismo que adquiere la Edad Media en los textos escolares de su país⁶⁴ para reforzar la historia

⁶⁰ DOBAÑO FERNÁNDEZ, Palmira *Ibíd.*, p. 16.

⁶¹ DE DIEGO, José Luis (Dir.), *Editores y políticas editoriales en Argentina (1880 – 2000)*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2006.

⁶² FERNÁNDEZ REIRIS, Adriana, *La importancia de ser llamado “libro de texto”. Hegemonía y control del currículum en el aula*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2005.

⁶³ DE SAGASTIZÁBAL, Leandro y ESTEVES FROS, Fernando, *El mundo de la edición de libros*, Buenos Aires, Paidós, 2009.

⁶⁴ Debe considerarse como un trabajo novedoso y reciente, surgido por un equipo de medievalistas españoles, la obra realizada en 2008 y denominada *La Historia Medieval en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: un balance*. Si bien, en su primera parte, analizan la Península Ibérica en la Edad Media a través de algunos contenidos conceptuales básicos (Visigodos, Al – Andalus y Feudalismo), se centra luego en la genealogía y la heráldica medieval como así también en el uso de internet y videojuegos en la didáctica de la Historia Medieval. La orientación temática tan diversa lo aparta del análisis minucioso dentro del estado de la cuestión, haciendo que se

contemporánea española. Es, para el autor, la Edad Media un espacio privilegiado dentro de los planes y programas de estudios, como garante de una explicación lineal, en el período de la historia nacional, a diferencia nuestra⁶⁵, donde se justifica el surgimiento de los estados modernos y se legitiman sus monarquías actuales.

Dicho investigador postula una fuerte presencia de los temas medievales en los manuales escolares españoles, tanto es así que expresa:

“Las protestas de =rehabilitación= de la Edad Media han sido tan numerosas e ininterrumpidas desde el momento mismo en que parece ser que se =inventó=, que podemos dudar no solo de la oportunidad, sino del sentido mismo de cualquier otra protesta más. La historia medieval es una enseñanza consolidada, susceptible de ser muchas veces corregida, pero difícilmente impugnada”⁶⁶.

En Argentina, el estudio sobre la historia medieval, en el contexto del manual escolar, sigue advirtiendo graves silencios entre nuestros especialistas⁶⁷. Las investigaciones específicas sobre lo medieval en la manualística argentina y durante el período de reforma educativa, son desarrolladas por el medievalista Ariel Guance⁶⁸, en un artículo

analice como una obra colectiva de mínima referencia, más que como una pieza clave dentro de los estudios de la manualística y la enseñanza de lo medieval. Véase: ECHEVERRÍA ARSUAGA, Ana (Coord.), *La Historia Medieval en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: un balance*, Madrid, UNED, 2008.

⁶⁵ Téngase presente que en nuestros programas de estudios figura como Historia de Europa o Historia Universal General, dando otro contexto discursivo e ideológico a la estructuración del temario, mientras que en los programas de los países europeos se integra a una historia nacional o regional que la enfrenta a los estudiantes de diferente manera en uno u otro caso.

⁶⁶ LUQUE PENDÓN, Alberto, “La historia medieval en las escuelas: ¿Una visión deformada?”, en: *Observar. Revista electrónica de didáctica de las artes*, N° 1, Vitoria, 2007, pp. 58, trabajo consultado el 26/11/2017, URL: <http://www.observar.eu/site/new.php?nid=3>

⁶⁷ El grueso de los trabajos publicados y realizados por historiadores, usando como fuentes exclusivas los manuales, están centrados en historia nacional y latinoamericana, la cual adquiere importancia en torno a los estudios sobre valores cívicos y la formación de la identidad nacional. Uno de los historiadores que más trabaja sobre estas temáticas es Luis Alberto Romero, el cual observa el contexto nacional, desde la óptica de los valores ciudadanos en torno a la identidad nacional y, complementa sus observaciones, en tanto, su perspectiva sobre la Ley Federal de Educación. Véase: ROMERO, Luis Alberto (Coord.), *La Argentina en la escuela. La idea de Nación en los textos escolares*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2004; ROMERO, Luis Alberto, *Volver a la Historia*, Buenos Aires, Aique, 2007 y DE PRIVITELLIO, Luciano y Otros, “La identidad nacional en los manuales de historia y civismo entre 1960 y la reforma educativa”, en: RODRÍGUEZ, Martha y DOBAÑO FERNANDEZ, Palmira (Comps.), *Los libros de texto como objeto de estudio*, Ibíd., pp. 33 a 87.

⁶⁸ Luque Pendón define al espacio adquirido por lo medieval en los manuales españoles como una enseñanza consolidada. Sin embargo, Guance, nos plantea que, para el caso argentino, la Edad Media pasa de ser una parte extensa de los antiguos manuales de historia, aquellos dedicados exclusivamente a la Historia antigua y medieval para pasar a formar parte de uno o dos capítulos de las nuevas obras surgidas tras la reforma educativa. Nótese que si bien Guance comienza su artículo planteando que durante los últimos años, en Argentina, se conoce una suerte de reaparición gloriosa de la Edad Media bajo soportes novedosos como videojuegos, películas o series televisivas, señala que se involuciona en su tratamiento escolar, perdiendo espacios dentro de las estructuras de la manualística escolar posterior a la reforma educativa que analizamos en este trabajo. Véase: GUANCE, Ariel, Ibíd., pp. 89 - 91.

que denomina “*Entre el romanticismo y la modernidad: la Edad Media en los textos escolares*”⁶⁹.

El texto fue escrito en 2001, durante la vigencia de la Ley Federal de Educación y cuando circulaban los nuevos manuales en todas las provincias donde se implementó dicha reforma. En su análisis, el autor propone tres grandes estructuras de presentación de los manuales escolares que analiza⁷⁰.

En primer lugar, considera textos de editoriales, como la tradicional Estrada y para ello analiza la versión 1997. En ella encuentra una integración conceptual, limitando el estudio de la Edad Media a determinados aspectos claves, previamente seleccionados, dentro del marco de nociones consideradas como el Estado, la economía, las migraciones, etc. Este es, quizás, el modelo que menos respeta la clásica presentación cronológica, seleccionando algunos temas y relegando otros⁷¹. Dicha obra si bien aporta referencias generales que ayudan a la reflexión de lo medieval en tiempos de la reforma educativa de los noventa, no sirve para el caso concreto de la provincia de Buenos Aires, donde recién con la formación de los diseños curriculares en 1999 se ponen en marcha los nuevos manuales provinciales.

En segundo lugar, figuran editoriales como Kapelusz. En el análisis del manual editado en 1998, encuentra que se conserva en mayor grado el criterio cronológico y se desarrolla alternativamente la secuencia de los hechos históricos y algunos temas específicos vinculados a tales hechos, pero explicados de manera independiente.

En tercer y último lugar, están aquellos como Santillana, que mantienen una estructura clásica en la forma de presentar los temas (Historia antigua y medieval) y, a lo sumo, solo han modificado ciertos títulos. En éstos, directamente se opta por separar las distintas ciencias sociales en textos independientes, con lo cual, la sección dedicada a la época en cuestión contiene mucha más información que los anteriores pues, a diferencia de los otros, no integra capítulos de otras disciplinas en los temas históricos⁷².

El análisis nos aporta información relacionada con dos ejemplificaciones, los germanos y el feudalismo, sobre las superposiciones historiográficas, marcadamente anglo francesas y la convivencia narrativa de postulados tradicionales y novedosos. El autor

⁶⁹ GUIANCE, Ariel, “Entre el romanticismo y la modernidad: la Edad Media en los textos escolares”, en: RODRÍGUEZ, Martha y DOBAÑO FERNANDEZ, Palmira (Comps.), *Los libros de texto como objeto de estudio*, *Ibíd.*, pp. 89 – 103.

⁷⁰ Estas estructuras de los manuales van a confrontarse y analizarse en la Parte III, capítulo V de este trabajo.

⁷¹ Obsérvese los tres tipos de estructura que plantea el autor en: GUIANCE, Ariel, “Entre el romanticismo y la modernidad: la Edad Media en los textos escolares”, *Ibíd.*, p. 91.

⁷² Para este caso analiza el texto de 1997.

cierra el tema con una sentencia aclaratoria de los discursos gestados por la manualística del período: “*si no sabemos lo que buscamos, no sabemos lo que encontramos*”⁷³.

3. La Iconografía Medieval en la manualística argentina.

Cuando se habla de imágenes, es necesario explicar que se entiende por tal. La imagen se manifiesta como resultado de una simbolización personal y/o colectiva. Cuando se puede entender que se vive con imágenes, esto es, dentro de un mundo en imágenes, se percibe el concepto.

Gutiérrez Esteban expresa que: “*A través de la imagen contribuimos al proceso de socialización de los niños y niñas, pues en ellas se presentan los modelos sociales establecidos... Las imágenes no son, por lo tanto, inocentes ni neutras, sino símbolos investidos de sentido por su productor y portadores de una estela de connotaciones*”⁷⁴.

Destacamos de lo expresado por la autora dos ideas. La primera considera la imagen ligada a los procesos de socialización que son generados dentro de la escolarización, más aún, cuando se observa que las imágenes son parte de nuestra cotidianidad y de nuestra cultura escolar contemporánea. Negarles su importancia en un mundo cada vez más visual, es negar las transformaciones profundas que está atravesando el sistema escolar en su conjunto. La segunda, destaca a las imágenes como parte integral de los discursos, formando una dialéctica texto – imagen e implicando, por tanto, un sentido concreto que las despoja de neutralidad e inocencia.

Podemos decir que la imagen tiene una funcionalidad propia cuando aparece dentro de los manuales escolares, siendo considerada un medio de conocimiento, en tanto, fuente documental del pasado, visibilizándose lo que Belting, en *Antropología de la Imagen*, denomina medios portadores⁷⁵. Es decir, aquellos lugares donde la imagen se articula con el resto de elementos que coexisten dentro del texto.

⁷³ GUIANCE, Ariel, “Entre el romanticismo y la modernidad: la Edad Media en los textos escolares”, *Ibíd.*, p. 99.

⁷⁴ GUTIÉRREZ ESTEBAN, Prudencia y LLANOS VICENTE, Juan Luis, “¿Qué imágenes nos ofrecen los libros de texto acerca de las minorías culturales? Una revisión sobre los estereotipos y la interculturalidad”, en: *Actas del VIII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Facultad de Educación de Extremadura (España), Diputación de Badajoz, 2003, p. 2.

⁷⁵ Véase BELTING, Hans, *Antropología de la imagen*, Madrid, Katz, 2010, p.13.

En cuanto al tratamiento de las imágenes en los textos escolares se toma como referente, a nivel internacional, el texto de Somoza y Ossenbach, denominado *Los manuales Escolares Españoles en la Época Digital. De la textualidad a la iconicidad*⁷⁶, donde se evalúa la importancia que va adquiriendo la imagen en los textos de enseñanza contemporáneos y su evolución en las diferentes generaciones de manuales.

Para la problemática que presenta a las imágenes desde su funcionalidad como ilustraciones o documentos históricos, y sobre la definición en los criterios de selección de imágenes que se evidencian en el contexto de los manuales escolares, son referentes los trabajos de Valls Montés⁷⁷. Dicho autor es de utilidad, al mismo tiempo, para repensar las imágenes cartográficas como construcciones culturales, abordando el tratamiento de las imágenes mentales que producen los esquemas geográficos dentro de la manualística. En este sentido, destacamos la importancia de dos de sus obras: “*La imagen de Europa en los actuales manuales escolares españoles de Ciencias Sociales*” de 1994 y “*Europa y la dimensión europea en los manuales españoles de historia*” escrita en 2003⁷⁸.

A nivel nacional, consideramos clarificadora la tesis doctoral de Gabriela Cruder titulada *La educación de la mirada. Sobre los sentidos de la imagen en los libros de texto*⁷⁹ publicada en 2008. En ella se analiza la importancia de las imágenes en la estructura de la manualística actual, estudiando las diferentes propuestas de los contenidos curriculares para el tratamiento de la imagen en todos los niveles de enseñanza. En este sentido, analiza a la imagen como construcción compleja en su dualidad figurativa, desde lo individual por un lado, esto es, desde lo perceptivo ligado a los sentidos y desde lo social como representación de las formas que se adquieren en un tiempo y espacio determinado. A la vez, desde su funcionalidad estética marcada en lo novedoso de sus recientes formatos y como soporte transmisor de imaginarios que acompañan a la palabra escrita en su

⁷⁶ Véase: SOMOZA, Miguel y OSSENBACH, Gabriela, “Los manuales Escolares Españoles en la Época Digital. De la textualidad a la iconicidad”, *Ibíd.*

⁷⁷ Sobre manuales escolares e imágenes se consideran a modo de referencia los trabajos de Valls Montés, por la profundidad y diversidad en sus investigaciones, teniendo en cuenta que sus modelos de observación son los manuales españoles. Esto se retomará en el capítulo 3. Sobre este tema ver: VALLS MONTÉS, Rafael, “Las imágenes en los manuales escolares españoles de Historia ¿Ilustraciones o documentos?”, en: IBER, *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, N° 4, Barcelona, Graó, 1995, pp. 105 – 119 y VALLS MONTÉS, Rafael, “Sobre la selección y usos de las imágenes de los manuales de Historia: Un ejemplo español (1900 – 1998)”, en: Clío y Asociados, *La Historia Enseñada*, N° 4, Santa Fe y La Plata, UNL – UNLP, 1999, pp. 77 – 100.

⁷⁸ Ver: VALLS MONTÉS, Rafael, “Europa y la dimensión europea en los manuales españoles de historia”, en: *Revista Ciencias Humanas*, Colombia, Universidad Tecnológica de Pereira, n° 31, 2003, pp. 131 – 155 y VALLS MONTÉS, Rafael, “La imagen de Europa en los actuales manuales escolares españoles de Ciencias Sociales”, en: *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, n° 8, 1994, pp. 3 – 26. Versión digital, URL: <http://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/3235>.

⁷⁹ CRUDER, Gabriela, *La educación de la mirada. Sobre los sentidos de la imagen en los libros de textos*, Buenos Aires, La Crujía Ediciones, 2008.

complemento ideológico donde justamente la narrativa tradicional se refuerza a través de lo iconográfico⁸⁰.

Gabriela Cruder, especialista en el tratamiento de imágenes en los manuales escolares bonaerenses, define a la imagen como “*figura o representación de una cosa y, por extensión, como representación de alguna cosa percibida por los sentidos*”⁸¹.

Entendemos que la definición que esboza la especialista queda reducida al ámbito del objeto y la percepción que brindan, a los individuos, los sentidos y, es por ello que definimos, desde una posición ampliatoria, a la imagen como representación en tanto construcción cultural, articulando elementos relacionados con los sentidos individuales, al tiempo que destacando los condicionantes culturales, aquellos que imprimen límites y significados dados por el funcionamiento comercial de las editoriales y por los disciplinamientos⁸² escolares, prefigurando caracteres lingüísticos conceptuales, a modo de adiestramiento⁸³, donde se establece que mirar y en el mejor de los casos, como hacerlo en base a un conocimiento único y cerrado que no posibilita la diversidad en sus amplios significantes pues la información que se brinda en el tratamiento de las imágenes las vacía de información precisa para sus lectores.

⁸⁰ La funcionalidad estética se puede ver incluso en la relación entre autores y editores, retornando siempre a la lógica de posturas tradicionales que impulsan no cambiar para asegurar la venta del producto. Las editoriales rechazan cualquier nota de cambio novedoso en torno a las imágenes y su tratamiento histórico. Es así que cuando una de las autoras entrevistadas, organiza para la editorial Santillana, los aspectos artísticos de la época antigua - medieval, confecciona las imágenes a través de su valor histórico y la editorial lo rechaza reduciendo el tamaño de las mismas y minimizando su observancia en el futuro lector, dejando en definitiva a las imágenes como objetos meramente estéticos. Según declara la autora: “*Procuré ilustrar cada situación histórica con obras en las que, tanto a través de la iconografía, como del estilo, se pudiera obtener información con respecto a contenidos culturales implícitos en la creación plástica. Mi criterio en el uso de ejemplos artísticos ha sido siempre el de poder transformar a la obra de creación en un testimonio valedero para el análisis histórico. En el caso de un manual de enseñanza secundaria, he procurado generar, a través de la observación concreta, la interpretación de procesos históricos... Se respetó absolutamente lo que yo propuse. El único aspecto criticable, fue, que por motivos de edición, muchos de los ejemplos fueron reducidos en tamaño lo que los hizo menos evidentes*”. Véase entrevista a Isabel, incisos 7 y 8, realizada en 2013.

⁸¹ CRUDER, Gabriela, *Ibid.*, p. 20.

⁸² Cuando se presenta la idea de disciplinamientos, se piensa, eminentemente, en procesos de disciplina social ligados a procesos estatales ligados a la institucionalización escolar. Foucault demuestra como desde el poder político se apela a diversas técnicas de disciplinamiento que permiten individualizar y normalizar los cuerpos y las mentes con el objeto de garantizar el funcionamiento del sistema de dominación social y para ello se implementa el sistema educativo actual. Sobre el concepto de “*Sociedad disciplinaria*” de Foucault véase: BALL, Stephen, *Foucault and education. Disciplines and knowledge*, Published by Routledge, London, 1990; CASTRO ORELLANA, Rodrigo, “Foucault y el saber educativo”, en: *Revista Electrónica Diálogos educativos*, Año 5, Nº 9, 2005, pp. 20 – 28 y JIMÉNEZ BECERRA, Absalón, “El problema de la institucionalización del Estado en el pensamiento de Michel Foucault”, en: *Esfera*. Vol. 3, Nº 1, Bogotá, enero - junio 2013, p. 14 – 27.

⁸³ Sobre los condicionantes lingüísticos que operan a modo de disciplinamiento social y las diferencias establecidas entre las categorías foucaultianas en torno a los disciplinamientos y las categorías wittgensteinianas de adiestramiento social, véase: RIVERA, Silvia, “Ludwing WITTGENSTEIN y las ciencias sociales”, en: *Hermenéutica Intercultural. Revista de Filosofía*, Nº 16, UCSH, Santiago de Chile, 2007, pp. 153 – 170.

A pesar de que la imagen se desdibuja, en general, como documento histórico y se presenta desde una funcionalidad estética en su individualidad por carecer de significados y significantes contextuales, es verdad que en el repetir de signos icónicos a lo largo de los capítulos medievales, esto es, en la observancia del conjunto de imágenes como un solo cuerpo ordenado, las mismas van recreando a modo de complemento textual representaciones⁸⁴ tradicionales del mundo medieval centrándose en grandes hombres y grandes batallas, iglesias y monasterios y un mundo marcado por la violencia generalizada.

Coincidimos con Metz cuando expresa que: *“La “imagen” no constituye un imperio autónomo y cerrado, un mundo clausurado y sin comunicación con lo que la rodea. Las imágenes – como las palabras, como todo lo demás – no podrían evitar ser “capturadas” en los juegos del sentido, en los múltiples movimientos que vienen a regular la significación en el interior de las sociedades”*⁸⁵.

En este sentido, debemos observar a la imagen desde una perspectiva problematizadora, entrelazada en la apertura de las diferentes subjetividades, en especial, aquellas reforzadas por la cultura visual y sensitiva contemporánea que hace de la velocidad visual su accionar central, transmitiendo desde la repetición, una funcionalidad complementaria a los discursos textuales. Es verdad, sin embargo, que no todas las imágenes son iguales en tanto visualidad y visibilidad⁸⁶. Es así que nos preguntamos si podemos considerarlas solamente ilustraciones o si hay, aunque sea en número ínfimo, una cierta cantidad de iconografía que funcione como documento histórico. Para Valls Montés las ilustraciones son:

“imágenes cuya función es principalmente decorativa y emotiva...no pueden ser consideradas fuentes básicas de información histórica en cuanto que no son documentos históricos coetáneos de la época estudiada (fuentes primarias), ni son tampoco interpretaciones posteriores realizadas desde una cierta pretensión más o menos arqueologizante...Las ilustraciones serían, por tanto, imágenes dependientes y subordinadas al conjunto del texto escrito, que no aportarían nuevos elementos significativos historiográficamente y que, en caso

⁸⁴ Representación es una palabra que se puso de moda a partir de los años ochenta. La alternativa a la historia de las mentalidades se presenta mediatizada por este concepto un tanto ambiguo e impreciso que trata de definir Carlo Ginzburg en *“Représentation: le mot, l'idée, la chose”*, en: *Annales Histoires sciences sociales*, 46 (6), 1990, pp. 1219 - 1234 y Roger Chartier, *“El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación”*, *Ibíd.* La noción de representación que retomamos en esta ocasión es la trabajada por este último, la cual, a su vez, es retomada de la definición dada por el *Dictionnaire Universel de Furetière*, en su edición de 1727, que relaciona una imagen presente con un objeto ausente. Los materiales con los cuales Chartier representa las imágenes del pasado son los lectores, los escritores, los libros y los textos. Para más información, véase: CHARTIER, Roger, *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*, *Ibíd.* Además téngase presente los Cuadernos de Historia Cultural en: <https://cuadernosdehistoriacultural.wordpress.com/tag/representacion/>

⁸⁵ METZ, Christian *“Más allá de la analogía, la imagen”*, en: VV. AA., *Análisis de las imágenes*, Buenos Aires, Editorial Tiempo Contemporáneo, 1972, pp. 12 – 13.

⁸⁶ Sobre este tema véase: GORDON, Fyfe y LAW, John, *“On the Invisibility of the visual”*, en: FYFE, Gordon y LAW, John (Eds.), *Picturing Power*, Londres, 1988, pp. 1-14.

*de no ser adecuadamente analizadas, podrían provocar comprensiones marcadamente anacrónicas en los lectores de los manuales escolares*⁸⁷.

Como remarca el autor, las ilustraciones logran fusionarse en los nuevos formatos distributivos, con una lógica integral entre los modelos escritos y la visualidad de las nuevas representaciones, fundiéndose en una unidad de síntesis, aunque sin llegar a funcionar, en general, como documentos históricos. Valls define al documento como:

*“toda aquella imagen fundamentalmente coetánea que, después de estar correctamente catalogada, puede suministrar información sobre una época determinada si se realiza una adecuada lectura desde la pertinente interpretación de los convencionalismos en que está basada. Desde esta perspectiva solo habría que considerar “documentos” en sentido estricto, las imágenes escolares que se presenten perfectamente identificadas y que contasen, además, con una suficiente “decodificación” de los símbolos y convenciones gráficas presentes en ella*⁸⁸.

En este sentido, las definiciones realizadas por Valls Montés nos ayudan a comprender el carácter polisémico⁸⁹ de las imágenes estudiadas, en tanto pueden definirse bajo formatos estéticos y, en mucha menor medida, documentales en su relación con el texto escrito que las engloba. Si bien se encuentran diversos trabajos sobre la funcionalidad de la imagen en los manuales, no hay desarrollos investigativos respecto de la iconografía medieval dentro de los textos escolares.

ASPECTOS TEÓRICO – METODOLÓGICOS

1. Objetivos, hipótesis y delimitaciones temporo – espaciales.

El objetivo principal de nuestra investigación es *analizar los discursos sobre la Edad Media que presentan los manuales escolares de la Provincia de Buenos Aires, entre 1999 y 2006, contextualizando dicho análisis en su relación con la historiografía y la didáctica de la Historia.*

Relacionados con el objetivo principal, se desprenden aquellos que contextualizan al mismo y lo ubican en el centro del análisis. Es así que se busca establecer relaciones existentes entre los enfoques propuestos en los textos escolares y la legislación escolar vigente;

⁸⁷ VALLS MONTES, Rafael, “Las imágenes en los manuales escolares españoles ¿Ilustraciones o documentos?, *Ibíd.*, p. 106.

⁸⁸ VALLS MONTES, Rafael, “Las imágenes en los manuales escolares españoles ¿Ilustraciones o documentos?, *Ibíd.*, p. 106.

⁸⁹ “En la configuración de esta actitud tradicional han contado, entre otros factores, tanto el carácter marcadamente polisémico de las representaciones icónicas como el desarrollo de una historia del arte mucho más orientada, hasta muy recientemente, a la dimensión formalista y estética de las imágenes que a su función discursiva o propagandística”⁸⁹. Véase: VALLS MONTÉS, Rafael, “Las imágenes en los manuales escolares de historia”, en: ESCOLANO BENITO, Agustín y HERNÁNDEZ DÍAZ, Juan María (Coords.), *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2002, p. 207.

profundizar el estudio de lo iconológico en los manuales escolares como complemento de los discursos textuales; examinar el posicionamiento ideológico e historiográfico de las diversas editoriales responsables de los manuales de uso áulico durante el período abordado, y por último, analizar la relación que se establece entre los contenidos de Historia medieval que presentan los manuales escolares y la categoría *código disciplinar*, que remite a una tradición social inventada, que cobija los diferentes discursos, a través de formalismos impuestos dentro la educación histórica, que es parte integrante de la cultura escolar y cuyas notas más características son el arcaísmo, el nacionalismo, el elitismo y el memorismo.

En función de la escasez de trabajos que abordan la temática específica, consideramos, que la relevancia del tema seleccionado para la investigación en curso, consiste en poner en diálogo los discursos textuales e iconográficos para así analizar los contenidos de Historia medieval en los manuales de escuela secundaria, observando permanencias e innovaciones, a la luz de los contextos históricos, de las normativas vigentes, de las políticas educativas y de las ideologías y conveniencias editoriales.

Metodológicamente, observamos relevante el análisis, dentro de la manualística, de las relaciones entre textos e imágenes, desde una perspectiva que marque las visualizaciones y las ausencias historiográficas dentro de las categorías discursivas principales, para así desentrañar las construcciones teóricas e ideológicas que subyacen en sus selecciones, buscando graficar, con patrones categóricos, la cantidad de veces que se utilizan los vocablos centrales en los diferentes temas abordados y en qué contexto se encuadran dentro de los discurso presentados.

En este marco de reflexiones, la hipótesis de la investigación se centra en que: ***la Historia Medieval que transmiten los manuales escolares bonaerenses no se modifica sustancialmente, respecto de su pasado, entre 1999 y 2006, a falta de un diálogo profundo entre el discurso escolar conservado por autores y/o editores, la didáctica específica y la historiografía medieval.***

Verificar esta hipótesis demanda realizar un recorrido que permita mostrar cómo los manuales escolares bonaerenses, en tal período de tiempo, son gestados por autores cada vez menos personales y por editores que priorizan la lógica del mercado por sobre cualquier otra lógica existente. A tal efecto, hemos estructurado nuestro trabajo en tres partes, centradas en el estudio de distintas aristas, las cuales muestran al tema estudiado desde una amplia complejidad teórica.

Primero, nos ocuparemos de contextualizar, desde lo normativo, la reforma que implementa la Ley Federal de Educación, en el plano nacional, y que tiene su correlato en el área

bonaerense, en el marco de la Ley Provincial de Educación, la que genera nuevos diseños curriculares a partir de 1999 y hasta 2006 inclusive. Sobre esa estructura curricular pretendemos indagar el origen de los Contenidos Básicos Comunes y la conformación de las Ciencias Sociales como nuevo espacio integral para insertar los estudios históricos medievales en un área más amplia de saberes interdisciplinarios, al tiempo que más reducida en la espacialidad otorgada por la nueva manualística.

Definiremos, además, dentro del primer capítulo a las editoriales que se trabajan en la tesis, marcando una distinción entre autores y editores y entre editoriales nacionales e internacionales para el análisis discursivo posterior. Dichas observaciones son importantes, en tanto operan cambios profundos en el sistema, invirtiendo las políticas editoriales que profundizan las tendencias del mercado neoliberal. Estas ponen en el centro al editor por sobre el autor en la toma de decisiones finales, al tiempo que aseguran la pervivencia de contenidos tradicionales, reforzando la cultura escolar, que continúa con una narrativa similar a la que ya vienen ofreciendo en el pasado, aunque con algunos pequeños retoques aportados desde el marketing, donde aumentan la visualidad, los colores y las imágenes que dan como resultado un texto de corte conservador, presentado desde lo visual como innovador y atractivo al lector. Tradicionalismo y simplicidad discursiva son los valores que los editores imponen en los manuales estudiados.

Luego, en una segunda parte, presentaremos las principales categorías discursivas en torno a lo medieval, vinculadas con tres aspectos que se destacan en la narrativa estudiada. En primer orden, nos abocaremos a los temas políticos que son los que continúan predominando en la distribución espacial de los manuales. Posteriormente indagaremos sobre los aspectos socio – económicos que poseen, a nuestro entender, un segundo lugar de importancia y que contribuyen a reforzar los tradicionalismos narrativos. Finalmente nos centraremos en los estudios culturales a través del estudio de los libros y la educación en la Edad Media que algunas editoriales dedican en apartados especiales. Este tipo de relatos ocupa una posición marginal dentro de los textos estudiados, aunque son los que consideramos verdaderamente novedosos en la incorporación de nuevos temas presentados por las editoriales.

Por último, en tercer lugar, estableceremos las funcionalidades en torno a las imágenes que se presentan en los manuales escolares, haciendo hincapié en el análisis de las ilustraciones y cartografía presentadas, porque refuerzan el tradicionalismo observado en los discursos textuales y son complementarias dentro del armado discursivo que se presenta por las

editoriales. Esto hace que ocupen un lugar principalmente estético en el armado editorial, siendo pocas las imágenes que poseen una función como documentos históricos en sí mismos.

Como es posible inferir, nuestra hipótesis de trabajo posiciona la matriz de investigación sobre cuatro ejes: Reforma educativa, Editoriales, Discursos textuales, Discursos icónicos. Todos portadores de una indudable interdependencia, que, a la vez, impulsa una serie de reflexiones en cuanto a la visibilidad o la falta de la misma en relación con los contenidos presentes en los manuales escolares. Por todo lo expuesto, es imperioso analizar la funcionalidad que adquieren los contenidos, a la luz de unas reformas que mantienen una tradicional forma de diseñar el currículo escolar, aunque lo hagan bajo apariencias novedosas. Pero también las editoriales, a través de sus productos comerciales, que refuerzan una cultura escolar cerrada y acrítica que, bajo apariencias innovadoras en los discursos presentados en la manualística, reproducen lo ya existente durante el tiempo que impera la reforma educativa en la provincia de Buenos Aires.

2. Nuevos tiempos, nuevos enfoques: entre el Giro Lingüístico y la Historia Cultural.

La disciplina histórica se afirma hoy sobre la base de nuevos objetos, nuevos temas y nuevas miradas. En ese marco es que analizamos lo medieval, desde sus contenidos y formas, en la manualística estudiada para observar cuales son los cambios historiográficos operados dentro de los textos. Este trabajo, metodológicamente, centra la mirada en la multidisciplinariedad para sustentar la relación entre la Historia y la historiografía medievales y la Didáctica específica de la Historia. Al respecto nos dicen Le Goff y Nora que:

“Lo esencial no estriba hoy en soñar en un prestigio de ayer o de mañana. Estriba en saber hacer la historia que hoy se precisa. Ciencia del dominio del pasado y conciencia del tiempo, debe definirse, además, como ciencia del cambio, de la transformación... Quiere poner de manifiesto las vías por las que se empeña y debe empeñarse la historia futura. Y más que la forma como se hace la historia, tiene la ambición de clarificar la historia por hacer”⁹⁰.

Al iniciar el siglo XXI la disciplina histórica parece superar la crisis teórico – metodológica experimentada en los años ochenta como consecuencia de la ruptura en la hegemonía de la Escuela de Annales y del materialismo histórico. Se produce así, una profunda renovación

⁹⁰ LE GOFF, Jacques y NORA, Pierre, *Hacer la Historia*, vol. I, Barcelona, Laia, 1984, pp. 11 – 12.

historiográfica, en tanto - teorías, métodos y temas⁹¹, producto de una aparente conjunción⁹² entre los postulados teóricos del giro lingüístico y la historia cultural que se manifiesta en la importancia que los historiadores conceden a las formas, es decir, al discurso de lo histórico y su análisis.

Un trabajo de investigación como el que presentamos debe estar necesariamente respaldado por un marco teórico y una metodología apropiados que permitan analizar materiales tan complejos donde se entrecruzan las visiones de autores, editores, formas y discursos históricos, en un marco legal de reforma educativa. Es por ello que utilizamos una combinación de los postulados teóricos y metodológicos enmarcados dentro del *Giro Lingüístico*, la *Historia Cultural* y la *Didáctica de la Historia*.

El primero se origina en el mundo anglosajón, en la primera mitad de la década de los años setenta. Su gestación, al decir de Ríos Saloma, hunde sus raíces en los trabajos y postulados teórico – metodológicos de autores como Foucault⁹³ en torno a las relaciones de poder reflejadas en los discursos y también de Derrida con su crítica deconstructivista a los conceptos de significado y significante⁹⁴.

Esta perspectiva se caracteriza por considerar a la historiografía como un discurso poseedor de sus propias reglas de elaboración y legitimación, otorgando, además, una gran importancia a la deconstrucción de los textos y a las formas narrativas.

“El giro lingüístico proporcionó a los historiadores tres aportes fundamentales: primero, una serie de marcos teóricos para analizar la historiografía en tanto discurso construido desde un lugar de producción (el método deconstructivista); segundo, unas herramientas teórico - metodológicas para estudiar las relaciones entre texto y contexto, y tercero, llamar la atención sobre la importancia de la narrativa dentro de la práctica histórica”⁹⁵

⁹¹ Los postulados teóricos que se plantean desde la Nueva Historia con sus críticas superadoras de las corrientes historiográficas anteriores, principalmente vinculadas a mentalidades van dando la apertura a la narrativa y a los estudios culturales. Véase: LE GOFF, Jacques y NORA, Pierre, *Hacer la Historia*, *Ibíd.*, 1984.

⁹² Según el historiador Ríos Saloma, al finalizar los años ochenta, Carlo Ginzburg publica *Historia Nocturna*, la cual media entre lo narrativo y lo cultural, terminando de consolidar el Giro Cultural. Sobre este tema, véase: RÍOS SALOMA, Martín, “De la Historia de las Mentalidades a la Historia Cultural. Notas sobre el desarrollo de la historiografía en la segunda mitad del siglo XX”, en: *Estudios de Historia moderna y contemporánea de México*, n° 37, enero – junio de 2009, pp. 97 – 137.

⁹³ Véase: FOUCAULT, Michel, *La arqueología del saber*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2010.

⁹⁴ Hacia 1973, Hayden White afirma, en *Metahistory: the historical imagination in nineteenth – century Europe*, que la historia es una rama de la retórica y que, por lo tanto, la forma de presentar los resultados de la investigación es tan importante como los resultados mismos. Véase: RÍOS SALOMA, Martín, “De la Historia de las Mentalidades a la Historia Cultural. Notas sobre el desarrollo de la historiografía en la segunda mitad del siglo XX”, *Ibíd.*, p. 107.

⁹⁵ RÍOS SALOMA, Martín, “De la Historia de las Mentalidades a la Historia Cultural. Notas sobre el desarrollo de la historiografía en la segunda mitad del siglo XX”, *Ibíd.*, p. 117.

La Historia cultural⁹⁶, surge de forma simultánea, aunque independiente, tanto en Gran Bretaña como en Francia, adquiriendo notoriedad pronto en Estados Unidos y España. En esta corriente se conjugan las herramientas del análisis del discurso y la importancia dada a la forma narrativa con el estudio de las relaciones existentes entre las representaciones culturales y las prácticas sociales de una determinada sociedad.

La Historia cultural se consolida al iniciar la década de los noventa como una nueva forma de hacer historia en la que se articulan posestructuralismo, lingüística, antropología y posmodernidad y una de cuyas señales de identidad es, en palabras de Vázquez, el “*haber relegado a Annales a posiciones de liderazgo historiográfico mucho menos centrales*”⁹⁷.

*“Tres son las claves que estimulan el giro cultural: en primer lugar, el papel desempeñado por la antropología cultural o simbólica que puso en circulación conceptos como representación o símbolo y nuevas formas de análisis; en segundo término, la utilización de los aportes realizados por el posmarxismo, la historia de género, el análisis de imágenes y su mutua contaminación en una marcada interdisciplinariedad; tercero, el surgimiento de nuevos estudios que analizan los productos culturales y su relación con las prácticas sociales”*⁹⁸.

De esta última perspectiva historiográfica, nos interesa destacar los aportes realizados por Chartier quien considera que: “*no hay práctica ni estructura que no sea producida por las representaciones, contradictorias y enfrentadas, por las cuales los individuos y los grupos dan sentido al mundo que les es propio*”⁹⁹.

Es así que se dejan de considerar a las sociedades como estructuras rígidas para observarlas en su conjunto, englobándose dentro de sí diferentes grupos humanos poseedores de sus propias representaciones del mundo, capaces de crear y recrear sentidos y significados diversos, estableciéndose distintos tipos de relaciones sociales.

En suma, los aportes del giro lingüístico son valiosos para nuestro trabajo ya que permiten decodificar y releer los discursos enunciados dentro de los textos escolares que, para la comunidad educativa en particular y para la sociedad en general, se presentan como conceptos incuestionables y objetivos a ser transmitidos en el aula y que perduran casi sin modificaciones sustanciales en el tiempo. Con respecto a la historia cultural, nos posibilita el

⁹⁶ El texto, ya citado, de Ginzburg, *Historia Nocturna*, coincide con la aparición del libro *The New Cultural History*, dirigido por Lynn Hunt y con la publicación en Annales del artículo de Roger Chartier titulado *El mundo como representación*, en el que de forma explícita quedaban asentados los postulados de una corriente historiográfica que se viene practicando desde algunos años atrás. Sobre este tema véase: RÍOS SALOMA, Martín, op. cit., p. 117.

⁹⁷ VAZQUEZ, Pablo, “El espacio del poder. La corte en la historiografía modernista española y europea”, citado por: RÍOS SALOMA, Martín, *De la Historia de las Mentalidades a la Historia Cultural. Notas sobre el desarrollo de la historiografía en la segunda mitad del siglo XX*, *Ibíd.*, p. 120.

⁹⁸ RÍOS SALOMA, Martín, “De la Historia de las Mentalidades a la Historia Cultural. Notas sobre el desarrollo de la historiografía en la segunda mitad del siglo XX”, *Ibíd.*, pp. 120 - 121.

⁹⁹ CHARTIER, Roger, *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*, *Ibíd.*, p. 49.

marco general donde pensar categorías claves para nuestra tesis como la idea de cultura escolar que nace en los años noventa y rompe con la postura hegemónica que venía de la didáctica de las matemáticas, en tanto, transposición didáctica. Con la noción de cultura escolar se activan otros conceptos interrelacionados como el de disciplinas escolares e historiografía escolar, los que se vinculan directamente con la didáctica de la historia, en tanto forma de repensar los discursos escolares de los manuales, siendo un camino indirecto para mejorar la relación entre contenido, docentes y alumnos.

2.1 La Didáctica de la Historia y sus aportes teóricos: la Historia como disciplina escolar.

Además de los aportes que nos brindan el giro lingüístico y la historia cultural, adquiere centralidad la didáctica de la historia para el armado teórico de nuestra tesis. Si bien la didáctica específica posee una consolidación y autonomía recientes¹⁰⁰ que llevan a entregar a los historiadores la formación de los docentes en Historia y abre con ello un dilema en el campo disciplinar. Una didáctica que forma profesores, al tiempo que reflexiona sobre las prácticas y la educación en general, incorporando la investigación junto a la docencia como partes igualmente importantes dentro de un mismo proceso¹⁰¹. La investigación en enseñanza de la historia en cuanto uso de la historia en el presente, se aleja de otro campo de la investigación acerca de la historia de la educación y de la propia enseñanza de la historia.

En ese camino aparecen preguntas claves que surgen dentro de la didáctica específica. Consideramos que las principales para nuestro trabajo son: qué Historia enseñamos, si es que existe solo un relato único a ser transmitido por la institución escolar y como¹⁰² enseñamos ese discurso en las aulas de nuestro país. Algunas de las posibles respuestas a los interrogantes planteados por los especialistas, se enmarcan dentro de las categorías conciencia histórica, disciplinas escolares y código disciplinar que teóricos franceses y españoles han confeccionado para repensar el joven campo de la enseñanza de la Historia.

¹⁰⁰ Esto se logra gracias a las modificaciones en los planes de estudios durante los años noventa, incorporando además de una didáctica general, otra específica para cada disciplina docente.

¹⁰¹ Sobre este tema véase: PLÁ, Sebastián, "La enseñanza de la historia como objeto de investigación", en: *Secuencia*, Nº 84, México, sept. / dic. 2012.

¹⁰² Sobre estos interrogantes véase: LERNER, Victoria, "Como enseñamos historia. Los materiales didácticos y su adecuación a maestros y alumnos", en: *Perfiles Educativos*, vol. 19, Nº 75, 1997, México, pp. 44-53.

En este diálogo subyacen tres dimensiones que impactan sobre los contenidos medievales de los textos escolares; una de ellas es la relación entre historiografía y enseñanza de la Historia escolar, presente en el planteo de Viñao sobre las *disciplinas escolares*¹⁰³, en especial, la Historia. Otra son los conceptos de *representación y cultura escolar* como construcción de realidad y puesta en relación de los discursos con la posición de quién los emite que tomamos de Chartier y Julia respectivamente. Por último, consideramos la existencia de un *código disciplinar* que condiciona los contenidos de la *Historia escolar* planteado por Cuesta Fernández.

De manera transversal a los ejes centrales del análisis, consideramos también la concepción del manual escolar como *mediador curricular*, en tanto elaboración intermedia entre el currículo¹⁰⁴ y la enseñanza de la Historia. Esta perspectiva es analizada por Escolano y Maestro González para el caso español y por González para la realidad nacional¹⁰⁵.

Según Chartier, las “realidades” se van construyendo y producto de las mismas, nacen los discursos relativos a los grupos que, desde diversas posiciones, los emiten al resto como si fueran un único relato. Las imágenes que los grupos de poder creen tener de sí mismos se ponen necesariamente y de forma constante en tensión por los otros grupos que el autor define como competidores. Estas tensiones entre los grupos se visibilizan dentro del espíritu de la reforma, en los diseños curriculares y, por supuesto, en la implementación editorial de los manuales, como representaciones materiales que articulan teoría y praxis en conjunto.

“Las percepciones de lo social, en efecto, no son discursos neutros: ellas engendran estrategias y prácticas (sociales, escolares, políticas) que tienden a imponer una autoridad a los otros, a quienes descalifican; a legitimar una dominación y a justificar, frente a los mismos individuos, sus elecciones y sus conductas. En esto, las luchas de representación importan... para comprender los mecanismos por los cuales un grupo impone, o intenta imponer, su concepción del mundo social, sus valores, su hegemonía”¹⁰⁶

¹⁰³ Con esto se opone a lo expresado anteriormente por Chevallard, a través de la categoría denominada *transposición didáctica*, abandonando la misma al corroborar que no funciona la misma lógica operativa ni discursiva entre el nivel académico, en tanto, sus ideas y el nivel escolar, en tanto teorías del saber que circulan por sus aulas. Véase: VIÑAO, Antonio, “La historia de las disciplinas escolares”, *Ibíd.*

¹⁰⁴ A lo largo de la década de 1990 el estudio social del currículum escolar se consolida como campo de investigación a partir de la aparición de investigaciones fuera del ámbito anglosajón, en Francia (Juliá y Chervel) y en España (Cuesta Fernández y Escolano Benito).

¹⁰⁵ Sobre este tema véase: ESCOLANO BENITO, Agustín, “Texto, currículum, memoria: Los manuales como programas en la escuela tradicional”, en: *El currículum: historia de una mediación social y cultural. IX Coloquio de Historia de la Educación*, Granada, Universidad de Granada – Instituto de Ciencias de la Educación, 1996, pp. 289 – 296; GONZÁLEZ, Ma. Paula, “Conciencia histórica y enseñanza de la historia: una mirada desde los libros de texto”, en: *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, N° 5, 2006, pp. 21-30 y MAESTRO GONZÁLEZ, Pilar, “Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia. La concepción de la historia enseñada”, en: *Clío & Asociados: La historia enseñada*, N° 2, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral, 1997.

¹⁰⁶ CHARTIER, Roger, “La historia cultural redefinida: prácticas, representaciones, apropiaciones”, en: *Punto de Vista*, Buenos Aires, año 13, n° 39, dic. de 1990, p. 45.

Las luchas de representación importan por ser pugnas constantes de los diversos grupos de poder, en tanto, dominación real y simbólica de los espacios educativos. Los discursos que logran imponerse, se legitiman justificando su visión del mundo, no solo presente, sino y fundamentalmente a través del pasado materializado en los textos educativos escolares. Construcción que tiene su origen en la conformación y consolidación de nuestro Estado nación a finales del siglo XIX, poniendo a su servicio la creación de un sistema escolar que continúa vigente, con algunas modificaciones menores, hasta nuestros días. Al definir la categoría *representación*, se observa una articulación de tres modalidades relacionales con el mundo social que rodea:

“En primer lugar, el trabajo de clasificación y de corte que produce las configuraciones intelectuales múltiples mediante las cuales la realidad es construida contradictoriamente por los diferentes grupos que componen una sociedad; también las prácticas que apuntan al reconocimiento de una identidad social, a la exhibición de un modo propio de ser en el mundo, a la designación simbólica de un rango o estatuto; finalmente, a las formas institucionalizadas y objetivadas por las cuales los “representantes” (instancia colectivas o individuos) marcan de manera visible la existencia del grupo, de la comunidad o de la clase”¹⁰⁷.

De todas ellas, la que más destacamos en nuestro análisis, es la referida a las formas institucionalizadas y objetivadas de representar los discursos dominantes, materializados en los manuales escolares bonaerenses bajo una homogeneización dentro del relato histórico con una pretendida verdad única y objetiva en los discursos que visibiliza.

Por su parte, la conciencia histórica¹⁰⁸ de cada individuo o grupo en tanto *“forma en que está moldeada su capacidad incorporada para actuar en la historia como proceso presente utilizando a la historia como narración de lo que viene sucediendo e incidiendo en los procesos que se sucederán”¹⁰⁹* se teje en el seno de un sistema socio-comunicativo de interpretación, objetivación y uso público del pasado, es decir, en el seno de una *cultura histórica*¹¹⁰. Esta última categoría se presenta complementaria al término historiografía,

¹⁰⁷ CHARTIER, Roger, “La historia cultural redefinida: prácticas, representaciones, apropiaciones”, *Ibíd.*, pp. 46 – 47.

¹⁰⁸ Da estructura al conocimiento histórico como medio para entender el presente y anticipar el futuro. En palabras de Amézola: *“se puede describir como la actividad mental de la memoria histórica, que tiene su representación en una interpretación de la experiencia del pasado encaminada a poder comprender las actuales condiciones de vida y a desarrollar perspectivas de futuro de la práctica vital conforme a la experiencia”*. DE AMÉZOLA, Gonzalo, *Esquizohistoria. La historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2008, p. 75.

¹⁰⁹ BRASLAVSKY, Cecilia, “La Historia de la Educación y el Desafío Contemporáneo de una Educación de Calidad para Todos”, en: *Actas del Congreso Internacional Pedagogía y Educación en el Siglo XXI*, Madrid, 2004, p. 4.

¹¹⁰ Tanto para el concepto de cultura como de conciencia histórica y sus tratamiento teórico, véase: RÜSEN, Jörn, “¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia”, en: FÜSSMANN, Klaus, GRÜTTER, Heinrich y RÜSEN, Jörn (Eds), *Historische Faszination. Geschichtskultur heute*. Keulen, Weimar y Wenen, Böhlau, 1994 pp. 3-26, 2009. Traducción de SANCHEZ COSTA, Fernando y Otros, Versión digital, URL: http://www.culturahistorica.es/ruesen/cultura_historica.pdf.

aportando una ampliación de horizontes, al no circunscribirse únicamente al análisis de la literatura histórica académica. La noción de cultura histórica surge, para comprender e investigar cómo se crean, se difunden y se transforman unas determinadas imágenes del pasado en las que se objetiva y articula la conciencia histórica de una comunidad humana. Por lo tanto, el conjunto de imágenes, ideas, nombres y valoraciones, que componen la visión del pasado que tiene una sociedad no es fruto exclusivamente de las aportaciones tradicionales de los historiadores profesionales o académicos¹¹¹.

Pierre Nora, es creador de otro término clave de este marco teórico metodológico, *lieux de mémoire* (lugares o referentes, no sólo físicos, de la memoria¹¹² en los que la historia es la arena en donde se debate la identidad presente y futura de la comunidad.

Analizar la historia medieval que se enseña en la escuela, implica introducirnos en la categoría *disciplinas escolares*. La preocupación académica por su historia es reciente (1980), iniciándose con los trabajos de Ivor Goodson¹¹³, quien plantea el análisis de las disciplinas escolares como producto social e histórico, como una tradición inventada, esto es, como la resultante de luchas y conflictos por la hegemonía entre grupos sociales que buscan definir y controlar las materias escolares para lograr una hegemonía cultural y social. Es así que el mencionado autor se niega, de manera directa, a considerarlas formas de conocimiento derivadas de un saber académico.

Si nos detenemos en la categoría *disciplinas escolares*, Chervel las define como “*saberes o producciones culturales específicas, distintas de otros tipos de conocimiento ya que*

¹¹¹ En la creación, diseminación y recepción de esas representaciones del pasado inciden las novelas y films históricos, las revistas de divulgación sobre historia y patrimonio cultural, las series de televisión, los libros escolares, las exposiciones conmemorativas y las recreaciones de acontecimientos relevantes que llevan a cabo instituciones públicas, asociaciones, o parques temáticos. Por eso, en algunos estudios recientes sobre la “construcción” del pasado, se da un gran protagonismo a formatos (lugares, en sentido amplio, de memoria) tan impensables antes en una historia de la historiografía (Public History). Se amplía el objeto de atención de la didáctica de la historia a todos los ámbitos sociales en que la educación histórica estuviese presente, sin restringirlo a la enseñanza escolar. De este modo pasan a ser considerados objetos propios de la didáctica, entre otros, los museos y los programas y debates de contenido histórico presentes en las emisiones de la radio o de la televisión. Es aquí donde aparece el concepto de Public History, esto es, la función social de la conciencia histórica o uso público de la Historia, como lo denomina Valls. Sobre este tema ver: VALLS MONTÉS, Rafael, “De los manuales de Historia a la historia de la Disciplina Escolar: nuevos enfoques en los estudios sobre la Historiografía Escolar española”, en: *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, n° 18, Salamanca, 1999, pp. 169 – 190.

¹¹² Sobre este tema ver: LE GOFF, Jacques y NORA, Pierre, *Hacer la Historia*, Ibíd., pp. 11 – 12 y RICOEUR, Paul, *La memoria, la historia y el olvido*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2010.

¹¹³ Ver: GOODSON, Ivor, *Historia del currículum: la construcción social de las disciplinas escolares*, Barcelona, Pomares Corredor, 1995.

*transmiten hábitos, normas, saberes y comportamientos que nacen en el interior de la escuela y llevan las marcas características de la cultura escolar*¹¹⁴.

Las disciplinas escolares, y en especial la Historia, aunque tengan vínculos con el conocimiento científico o académico, comienzan a ser consideradas como creaciones propias del sistema escolar, en tanto, poseen autonomía con respecto a sus ciencias de referencia. Si bien la escuela tiene por función difundir conocimientos considerados relevantes, al llevar a cabo esta tarea, crea y organiza sus propios saberes y procedimientos de enseñanza conformando disciplinas escolares cuyos contenidos, en gran parte, son una verdadera creación escolar sin vinculación con el conocimiento académico contemporáneo.

Según Viñao¹¹⁵ se insertan dentro del marco historiográfico que denominamos Nueva Historia Cultural. Es así que el autor nos plantea que:

“la historia de las disciplinas escolares se ubicaría bajo el paraguas de la nueva historia cultural y constituiría incluso, para algunos, el núcleo fundamental de la cultura escolar, un término cuyo uso y significado se han visto obligados a clarificar en sus trabajos tanto Julia como Chervel pero que, en definitiva, implica una mirada sobre la institución escolar como espacio no de reproducción o de mera transposición de conocimientos externos sino de producción de saber”¹¹⁶.

Se plantea así un contraste con la noción de transposición didáctica¹¹⁷ formulada por Chevallard¹¹⁸ quien supone que la fuente de todo conocimiento escolar se encuentra en el ámbito académico y llega a las aulas luego de sucesivas reelaboraciones adaptativas que lo transforman radicalmente.

Los estudios franceses más recientes se vertebran alrededor de la categoría *cultura escolar*, definida por Dominique Julia en 1993 durante la conferencia de clausura de la XV

¹¹⁴ CHERVEL, André, “Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación”, en: *Revista de Educación*, n° 295, 1991, p. 60.

¹¹⁵ Para Viñao las disciplinas escolares son: “«construcciones sociohistóricas», es decir, «tradiciones inventadas históricamente», «creaciones sociales que se hacen y rehacen en la práctica cotidiana merced a la interacción entre profesores y alumnos». El «código disciplinar» constituye la noción o concepto clave para el estudio de un campo disciplinar. Está integrado por un «conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas (de carácter expreso o tácito)» que «rigen el desenvolvimiento de las materias de enseñanza», «legítiman su función educativa» y «regulan el orden de la práctica de su enseñanza». Se trata de una «tradición social configurada históricamente, que alberga especulaciones y retóricas discursivas sobre su valor educativo, los contenidos de la enseñanza y los arquetipos de la práctica docente, que se suceden en el tiempo y que se consideran valiosos y legítimos». Para ampliar esta definición, véase: VIÑAO, Antonio, “La historia de las disciplinas escolares”, en: *Revista de Educación*, N° 25, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2006, p. 258.

¹¹⁶ VIÑAO, Antonio, “La historia de las disciplinas escolares”, *Ibid.* p. 253.

¹¹⁷ Dicho concepto sostiene que cuando un conocimiento científico es seleccionado como un contenido que es preciso enseñar en la escuela, sufre una serie de recomposiciones adaptativas, una “transposición didáctica”, hasta que se convierte en conocimiento enseñado, manteniendo a los saberes escolares en una situación de fuerte dependencia con respecto a los saberes académicos. Cfr. CHEVALLARD, Yves, *La transposición didáctica*, Buenos Aires, Aique, 1991.

¹¹⁸ Cfr. CHEVALLARD, Yves, *op. cit.*

International Standing Conference for the History of Education (ISCHE)¹¹⁹ cuando plantea el concepto como “*el conjunto de normas que definen conocimientos a enseñar y conductas a inculcar en la escuela, y el conjunto de prácticas que permiten la transmisión de esos conocimientos y la incorporación de esos comportamientos, normas y prácticas coordinadas a finalidades que pueden variar según las épocas*”¹²⁰.

En este sentido, dicha categoría puede definirse como un conjunto de aspectos institucionalizados, normas y prácticas que caracterizan a la escuela como organización y espacio que define saberes. Desde este enfoque se resalta el carácter autónomo de la cultura escolar ya que la escuela no se limita a reproducir lo que se encuentra fuera de ella sino que lo adapta para crear un saber y una cultura propia, que en muchos casos, llega a contradecir el saber académico.

Desde la mirada española, Viñao considera que la cultura escolar está constituida por “*un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) que se encuentran sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas*” y que se transmiten de generación en generación¹²¹. Es así que los rasgos característicos de dicho término son su institucionalización y relativa autonomía, que le permite generar productos específicos, esto es, las disciplinas escolares, y por otro lado, su consolidación y persistencia en el tiempo pese a las reformas educativas que vienen a proponer modificaciones innovadoras.

Para analizar los procesos de génesis y transformación de una disciplina escolar en el marco de una cultura escolar, el español Cuesta Fernández¹²² desde una perspectiva socio - histórica y sobre la base de los aportes de la teoría crítica del curriculum, elabora el concepto

¹¹⁹ Véase: FINOCCHIO, Silvia, “El estudio histórico de la cultura escolar”, en: *Memoria Académica*, La Plata, FaHCE - Universidad Nacional de la Plata, 2009. Versión digital consultada el 4/04/2015, <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.6646/pp.6646.pdf>.

¹²⁰ JULIA, Dominique, “La cultura escolar como objeto histórico”, en: *Revista Brasileira de História da Educação*, N°1, 2001, PP. 12.

¹²¹ VIÑAO FRAGO, Antonio, *L’espace et le temps scolaires comme objet d’histoire*”, en: *L’enseignement en Espagne. XVIe-XXe siècles*, N° 1, Vol. 78, 1998, pp. 97-98, versión digital, URL: http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/histoire-education/INRP_RH078_5.pdf. Traducción propia realizada al castellano. Sobre la cita original en francés, cf: “L’ensemble des idées, des principes, des critères, des normes et des pratiques accumulées au cours du temps dans les institutions éducatives: des façons de penser et d’agir qui apportent à leurs membres des stratégies et des règles applicables aussi bien dans les salles de classe qu’en dehors (dans le cadre scolaire et dans le monde des enseignants) afin de s’intégrer à la vie quotidienne de l’école”.

¹²² Véase: CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo, *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Barcelona, Pomares - Corredor, 1997.

de *código disciplinar*¹²³, el cual aúna una tradición social configurada históricamente y se encuentra compuesto por un:

*“conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas (de carácter expreso y tácito), que a menudo se traducen en discursos legitimadores y en lenguajes públicos sobre el valor educativo de la Historia y que orientan la práctica profesional de los docentes... que, como toda tradición, comporta una invención y una reinención del pasado. Una invención en la medida en que el código disciplinar se funda y se formula en unas determinadas circunstancias históricas; una reelaboración, también, porque, al ser inventado, no se olvidan los fragmentos discursivos y prácticas anteriores”*¹²⁴.

Este concepto sugiere entonces la existencia de reglas o pautas que poseen cierta estabilidad, que se consolidan y sedimentan a lo largo del tiempo y se transmiten de una generación a otra. Se trata de un código integrado por tres dimensiones: primero, un cuerpo de contenidos; segundo, un discurso o argumentos sobre el valor formativo y la utilidad de los mismos y, tercero, unas prácticas profesionales.

El código disciplinar de una asignatura se constituye en una larga y duradera tradición social que atraviesa una serie de fases: invención, consolidación y reformulación. La sistematización y secuenciación de contenidos en un programa de estudios y la confección de manuales o libros de texto para su enseñanza constituyen el acta fundacional de una disciplina.

Este código es una herramienta heurística que contribuye a explicar a las disciplinas como un producto genuinamente escolar, como formas de hacer y pensar sedimentadas a lo largo del tiempo y, como tales, duraderas y resistentes al cambio. Este concepto, sumado al de cultura escolar, resultan claves para poder analizar la forma en que una disciplina escolar y, en particular la Historia, se constituye como tal a fines del siglo XIX y experimenta transformaciones que llevan a consolidar sus relatos discursivos a lo largo de los diferentes períodos históricos, buscando siempre su legitimidad en el pasado que la funda como disciplina con identidad propia¹²⁵.

¹²³ Sobre este tema ver: AGUILAR, Liliana y CERDÁ, Celeste, “La enseñanza de la historia desde una perspectiva de larga duración: afianzamiento y supervivencia del código disciplinar de la historia (1910 – 1960)”, en: *Actas de las X Jornadas Nacionales y I Internacional de Enseñanza de la Historia (APEHUM)*, Río Cuarto, Universidad de Río Cuarto, 2008 y CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo, “El código disciplinar de la historia escolar en España: Algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una materia de enseñanza”, en: *Encounters on Education*, vol. 3, 2002, pp. 27 – 41.

¹²⁴ CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo, *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, *Ibíd.*, p. 57.

¹²⁵ Nacida como producto legitimador del Estado nacional argentino y de su sistema escolar de enseñanza. Se busca en la Historia, como disciplina escolar, la doble función de homogeneizar en valores cívico – morales a los ciudadanos para que se integren a la vida política y, por otro lado, que acepten sus diferencias socio-económicas entre unas clases medias altas que pasan a formar los cuadros burocráticos del Estado y las clases trabajadoras que se insertan como mano de obra asalariada en la estructura agroexportadora del país.

Los enfoques sociohistóricos del curriculum escolar, también permiten reflexionar acerca de las posibilidades de transformación de las disciplinas escolares ya que, pareciera ser que no son las innovaciones las que cambian la escuela sino que, son las disciplinas escolares las que ejercen el control sobre las innovaciones a la hora de cualquier modificación del sistema educativo.

2.2 Aplicabilidad del marco al tema de estudio

De las propuestas del *Giro Lingüístico* destacamos tres ejes. El primero es aquel que introduce al texto histórico como un discurso, una narración, que tiene sus propias reglas de composición, en tanto que procede de una práctica determinada y, que es elaborado desde un lugar de producción, esto es, desde un contexto histórico, socio-político y cultural específico. El segundo es aquel que considera que el lenguaje refleja, no solo la forma de pensar de una sociedad sino también, los cambios históricos, sociales y culturales operados en una sociedad determinada a lo largo del tiempo. El tercero es aquel que postula la posibilidad de deconstruir un discurso, es decir, que en tanto texto que obedece a un lugar de enunciación y a reglas, es posible analizar los elementos que constituyen ese discurso. Tal concepto de deconstrucción se aplica no solo al discurso historiográfico sobre la idea del Medioevo, sino también a conceptos específicos como son el de Bárbaros, Feudalismo, Cruzada y Ciudades por citar los más relevantes y cuestionados, los cuales toman status de categoría por sí mismos.

En lo que respecta a las propuestas de la *Historia Cultural*, destacamos cuatro premisas. En primer lugar, que toda sociedad engloba distintos grupos que poseen sus propias representaciones del mundo, a veces contradictorias entre sí, y que son capaces de crear y recrear sentidos y significados diversos, así como establecer distintos tipos de relaciones sociales. En segundo término, que el discurso histórico es producto de un proceso de selección que contiene los elementos históricos que son elegidos como hechos memorables por quienes tienen la función de seleccionarlos, lo que generalmente, no implica una memoria popular. Tercero, que el discurso histórico posee tres funciones específicas, a saber: establecer y simbolizar lazos de cohesión social y pertenencia, legitimar instituciones y relaciones de autoridad e inculcar creencias y sistemas de valores. Por último, que el discurso histórico contiene y refleja una representación colectiva del mundo que

conlleva a construir una identidad colectiva más o menos homogénea y legitimada por los actores de la cultura escolar.

Como ejes analíticos y, en tanto, categorías teóricas centrales para el desarrollo reflexivo de este trabajo, consideramos a la Historia como una *disciplina escolar*¹²⁶, poseedora de cierta autonomía con respecto a la disciplina de referencia. Recuperamos la categoría *conciencia histórica* que se trata paralelamente a la idea chartiana de *representación* y que expresa una nueva manera de pensar y comprender la relación efectiva y afectiva que un grupo humano mantiene con su pasado. Es el modo concreto y peculiar en que una sociedad se relaciona con sus tiempos pretéritos. Es un proceso dinámico de diálogo social, por el que se difunden, se negocian y se discuten interpretaciones. Para acceder al pasado debemos representarlo, hacerlo presente, por ello el conocimiento del mismo y su uso contemporáneo se enmarcan siempre dentro de unas prácticas sociales de interpretación y reproducción del discurso que opera directamente sobre la *conciencia histórica* –fuera y dentro del colectivo educativo-. Sumado a esto, se recupera la categoría *código disciplinar* expresada por Cuesta Fernández y por la cual una disciplina escolar, luego de alcanzar un estatuto independiente, mantiene durante mucho tiempo sus peculiaridades tradicionales, esto es, los elementos que constituyen su código disciplinar, los cuales tienen cuatro componentes básicos que rescata para el caso español: arcaísmo historiográfico, nacionalismo, elitismo y memorismo¹²⁷.

El *arcaísmo historiográfico* que puede observarse en los niveles discursivos más explícitos del código disciplinar, esto es, en los textos visibles (manuales escolares y los planes de estudios) que conforman el diseño curricular oficial. Es aquel del que mayores ejemplos nos brindan los manuales escolares que analizaremos.

El *nacionalismo* se trata del tipo de historia desarrollada en textos visibles como los manuales que también conforma un relato nacionalista y eurocéntrico. Las naciones se convierten en el eje organizador de las narraciones históricas universales y dentro de ellas las pertenecientes a la civilización occidental alcanzan un papel preponderante¹²⁸. Los manuales no solo responden a esta narrativa eurocéntrica occidental de lo medieval, sino que observan una fuerte influencia historiográfica francesa en los discursos operados dentro de los textos estudiados.

¹²⁶ Véase: CHERVEL, André, “Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación”, *Ibíd.*, p. 60.

¹²⁷ Si bien el autor analiza estos elementos, para el caso español, bajo la categoría “Código disciplinar”, consideramos pertinente la aplicabilidad del citado concepto y de sus elementos distintivos al contexto educativo que estamos analizando en la Pcia. de Buenos Aires.

¹²⁸ Sobre esto véase: MAESTRO GONZÁLEZ, Pilar, *Ibíd.*, pp. 9-34.

El *elitismo*: La Historia también posee la impronta de ser un saber al servicio de la distinción de los grupos dirigentes, ya que pueden observarse narrativas, excluyentes, de los grandes hombres cuya figura es el héroe histórico, sea en su faceta de político (estadista), guerrero (militar) o religioso (clero). Además generan una narrativa reservada para un público considerado “tabula rasa”, es decir, sin formación histórica. Por lo tanto, los usos de la educación histórica varían no solo con el tiempo sino particularmente en función de los destinatarios. Agregamos dentro de esta categoría, el sexismo, ya que no solo se excluye por la no pertenencia a un grupo de poder socio-económico que impone su relato, sino que además dejan fuera de la narrativa histórica el rol de la mujer como sujeto histórico concreto.

El *memorismo*: el libro de texto como auxilio de la memoria conforma la última nota que caracteriza ese código disciplinar que penetra en los discursos de la manualística con cara de des – información, esto es, presentación de relatos, muchas veces vacíos de lógica, que obligan al lector a incorporarlos por la sola fuerza de la repetición automática e irracional¹²⁹.

En función de lo expuesto, sostenemos que el marco teórico metodológico desarrollado en este apartado, nos permitirá realizar un análisis crítico y exhaustivo del tema de estudio de esta tesis.

FUENTES UTILIZADAS

1. Fuentes de la investigación

Para la primera parte, referida a la reforma educativa y sus dimensiones normativas, nos centraremos en los discursos, tanto iniciales como de cierre, del Congreso Pedagógico realizados durante la década del ochenta y que forman parte del preámbulo que deriva posteriormente en la reforma que analizamos en los noventa. Para esta última se consideran tanto la Ley Federal de Educación¹³⁰ N° 24.195 sancionada el 14 de abril de 1993 y promulgada el 29 de abril del mismo año por el Poder Legislativo de la Nación como la legislación provincial. Esta última se materializa en la Ley Provincial de Educación N° 11.612¹³¹ sancionada en La Plata el 12 de enero de 1995 en la que nos centraremos y profundizaremos nuestro análisis. Además de los aportes normativos y políticos gestados en

¹²⁹ Cuesta Fernández expresa que en el ámbito de la historia enseñada, las prácticas áulicas parecen mostrar la pervivencia del código disciplinar, pese a las transformaciones en el ámbito de la “historia regulada” que se intenta visibilizar mediante los diseños curriculares propuestos por el Estado.

¹³⁰ TALEVA SALVAT, Orlando, *Ley Federal de Educación N° 24.195*, Buenos Aires, Valletta Ediciones, 2001.

¹³¹ Véase: <http://www.gob.gba.gov.ar/legislacion/legislacion/l-11612.html>.

el marco del Congreso Pedagógico de 1986 y de la reforma de los noventa, se evalúan, en paralelo, los discursos puestos en juego por los gremios docentes, en especial, CTERA y por la Iglesia Católica, a través del Equipo Episcopal de Educación Católica.

Relativa a editoriales, autores y editores se releva información estadística contenida en los informes 2001 - 2005 realizados por la Cámara Argentina del Libro y basados en los registros realizados por las editoriales en la Agencia Argentina de ISBN¹³². Se analizan además una serie de entrevistas a medievalistas que participan en la confección de los manuales del período estudiado en calidad de autores.

En la segunda y tercera parte, nos abocaremos al análisis de los manuales escolares propiamente dichos, entendidos como fuentes educativas en sí mismas. Los textos se obtienen de diversas bibliotecas de escuelas públicas de nivel medio de Bahía Blanca, Punta Alta y Mar del Plata, además de los consultados en la Biblioteca Nacional del Maestro del Ministerio de Educación de la Nación y los facilitados por docentes de sus bibliotecas particulares.

Además de los libros en soporte papel, se cuenta con acceso digital a los repositorios del Centro MANES que posee en línea material escolar no solo de Argentina, sino también de varios países de Sudamérica y España. Se trata de uno de los proyectos de mayor repercusión sobre la evaluación de los manuales y libros de texto en lengua castellana. Fue creado en 1992, con sede en el Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (U.N.E.D.) de Madrid y, en colaboración con seis universidades americanas¹³³ y analiza los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina. Esto posibilita para los investigadores, el acceso constante a las fuentes y a un amplio repertorio bibliográfico virtual en el sitio web de la entidad¹³⁴.

¹³² Véase <http://www.camaradellibro.com.ar/index.php/panorama-editorial/estadisticas>. Si bien las grandes editoriales no están dentro de este organismo, sirve para crear datos generales de funcionalidad editorial y refuerza la idea de control que van adquiriendo al crear su propio espacio separado de la Cámara, la cual nuclea editoriales menores. Este tema se retoma en el capítulo sobre editoriales y autores.

¹³³ Entre las mismas se encuentran la Universidad Nacional de Luján con el proyecto Histelea dedicado a la Historia social de la enseñanza de la lectura y la escritura en la Argentina y la Universidad Nacional del Nordeste dedicada al estudio de los discursos escolares sobre los indígenas en el Chaco.

¹³⁴ El éxito del proyecto MANES hace que en cada nueva convocatoria se incremente el número de universidades así como los campos de actuación permitiendo que se lleven a cabo producciones académicas conjuntas que posibilitan el incremento y mejoramiento cualitativo de las investigaciones en curso. Entre las obras destacadas realizadas en conjunto entre investigadores españoles y latinoamericanos pertenecientes al proyecto MANES, se destaca por su uso en este trabajo: OSSENBAH, Gabriela y SOMOZA, Miguel (Eds.), Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina, Ibíd.

Los manuales escolares utilizados en esta tesis son de diferentes editoriales, las cuales realizan tiradas dentro del territorio de la provincia de Buenos Aires durante la implementación de la reforma educativa y más precisamente, desde 1999, cuando la transformación de la manualística se hace efectiva, al responder a los nuevos requerimientos curriculares de la provincia de Buenos Aires y permanece vigente hasta 2006 inclusive.

En relación con la selección de los textos escolares utilizados como fuentes, el muestreo está centrado en criterios comparativos ligados a formas de análisis en profundidad que nos marcan las diferencias y/o similitudes entre los diversos casos presentados. Cabe aclararse que si bien se prioriza el manejo de manuales que sean de primera edición, y esto se tiende a cumplir en la generalidad de los casos trabajados, se incorporan además, para reforzar los criterios de evaluación, segundas ediciones y reimpressiones al análisis de las fuentes. En tanto criterios analíticos, destacamos las diferencias entre aquellas editoriales de origen nacional como Az, Estrada, Maipue, Tinta Fresca y Puerto de Palos¹³⁵ y de las multinacionales extranjeras como Aique, Kapelusz¹³⁶, Santillana, SM y Vicens Vives.

¹³⁵ En 2006, esta editorial de origen nacional, es comprada por el Grupo Mcmillan Argentina de capitales británicos, a la que se suma un año después la editorial Estrada.

¹³⁶ Nótese que un año después de la implementación de la Ley Federal de Educación (1994), la editorial Kapelusz, una de las más tradicionales y antiguas de Argentina, es vendida al Grupo Norma de capitales colombianos. Es por ello que se considera, a los fines selectivos de este trabajo, dentro de las fuentes de origen extranjero.

PARTE I

Reformas ciegas, mudas y sordas: Las normativas educativas y las editoriales en el nuevo escenario de “cambio”.

Esta primera parte se compone de cuatro capítulos. El primero analiza los tiempos de reformas durante los años noventa con su precedente inmediato, el Congreso Pedagógico Nacional, donde se ponen en diálogo los puntos de encuentro y ruptura entre ambos formatos. Es así que el aire plural y democrático caracteriza los primeros tiempos de ambas propuestas, aunque rápidamente los sectores más conservadores católicos (en el primero) y los especialistas junto a los sectores confesionales (en la reforma de los noventa) sacan el oxígeno a la participación masiva y popular, tomando el control de las decisiones que se implementan luego, tanto en la legislación nacional como en la provincial.

En el capítulo segundo, se evidencian los resultados concretos de la reforma, materializada en los diseños curriculares que se diagraman para el ámbito nacional y, que de manera vertical, se extrapolan al ámbito de la provincia de Buenos Aires de forma acrítica, dejando para nuestro caso, unas disciplinas escolares que parecen derrotadas frente a un nuevo área del conocimiento, el de las Ciencias Sociales, que presentan al saber parcelado en el conjunto, dejando la vertiente de la integración disciplinar poco clara en los diseños curriculares gestados por el Estado.

Durante el capítulo tercero, se analizan las características de las editoriales que intervienen en el proceso de reforma educativa, contextualizándolas en el plano de lo nacional bajo nuevos formatos y estrategias empresariales, entre los que destacamos la transnacionalización y la competitividad en el sector editorial, llevando a concentrar la industria en un pequeño y poderoso grupo de inversores. En este escenario, marcaremos diferencias y/o similitudes entre aquellos emprendimientos de origen nacional y los de carácter internacional y las fusiones constantes que se produce en la época, en un contexto de concentración económica.

En el capítulo cuarto, se establecen las nuevas relaciones, de cara hacia adentro de las editoriales, entre el editor y los autores (característica novedosa es formar grupos multidisciplinarios de autores que participen colectivamente del producto final). A pesar de la diversidad y heterogeneidad autoral, se evidencia un creciente poder, ya no solo en el diseño sino que en las correcciones de contenidos, por parte de los editores, los verdaderos gestores de la manualística que abordamos, aquellos que logran invertir el eje histórico que

considera al manual como bien cultural y lo transforman en un bien comercial, esto es, una mercancía que debe ser vendida de forma creciente, al menor costo y con el menor riesgo de pérdidas económicas posible, al tiempo, que como un producto volátil que apenas se sostiene un período breve de tiempo en el mercado. Nuevos manuales con mayores diseños, menores contenidos y un único fin, ser vendido aunque el producto no sea educativamente de calidad.

Podemos, unificando criterios, afirmar que las dualidades y contradicciones tensionan los espacios de las reformas estudiadas y materializan, en el caso de lo ocurrido en los noventa, unos diseños curriculares novedosos (dividen el conocimiento en contenidos conceptuales, procesuales y actitudinales), al tiempo, que confusos en la implementación práctica de dicho sistema que rompe con los tradicionales formatos de primaria y secundaria pero que no logra disolver los discursos operados en el interior de la cultura escolar, marcando diseños curriculares con fuerte matriz conservadora en los conceptos que, al menos en lo medieval, se escogen para ser transmitidos y enseñados en las aulas.

Esa misma tensión respecto de posibles cambios enfrenta los contenidos novedosos de la reforma con un mercado editorial, que pasa de una lógica cultural a una de tipo comercial, empujado por un nuevo contexto de políticas neoliberales. Las editoriales en el nuevo marco de reforma educativa se transforman, estableciendo nuevas relaciones entre las editoriales (con sus editores ocupando un rol central en la confección de los nuevos manuales) y el Estado con sus diseños curriculares, (el cual desregula su control sobre los contenidos desarrollados por las editoriales y, por otro lado, se transforma en el principal cliente de las editoriales, comprando grandes volúmenes de textos escolares destinados a las escuelas).

CAPÍTULO I: Tiempo de reformas: ¿Tiempos de cambios?

1. El Congreso Pedagógico Nacional

Es con el Congreso Pedagógico Nacional¹³⁷, convocado en 1984, iniciado en abril de 1986 y finalizadas sus sesiones en marzo de 1988, por Ley N° 23.114, donde se va a apelar al mejoramiento de manera integral dentro del sistema educativo argentino, siendo la antesala de las reformas que se implementan durante los años 1990.

En su discurso inaugural, el presidente Alfonsín expresa sus deseos de lograr una reforma real, de cara ya no al pasado, sino y fundamentalmente hacia el siglo XXI, enfatizando que: *“Si grandes fueron los desafíos que debieron afrontar los expertos reunidos en el Congreso Pedagógico de 1882, no son menores los que tiene delante la asamblea que hoy dejo inaugurada. Este Congreso Pedagógico está llamado a plasmar una idea de Nación con un proyecto educativo para el siglo XXI”*¹³⁸.

Las palabras presidenciales pretenden gestar un nuevo sistema educativo nacional que logre desanclar las prácticas autoritarias de un pasado cercano, propagando en las nuevas generaciones, intervinientes dentro la comunidad educativa, valores democráticos. Es así que Alfonsín nos comunica en el discurso de apertura del Congreso Pedagógico que:

*“El país emprendió hace cuatro años y cuatro meses un derrotero democrático al que acompaña una firme decisión nacional – mucho más fuerte y profunda que en cualquier momento del pasado – de asegurar su arraigo y continuidad. Esta experiencia democrática, empero, se inicia tras un largo período de autoritarismo que abarcó a no menos de tres generaciones y que infectó en profundidad la vida de los argentinos, empezando por la deformante introducción de contenidos antidemocráticos en el sistema educacional del país”*¹³⁹.

Alfonsín centraliza su discurso en valores democráticos. La educación como herramienta de doble funcionalidad se vuelve imperiosa. Por un lado, debe servir para desanclar las prácticas autoritarias originadas en el ámbito escolar durante la dictadura precedente y, por otro, debe implantar prácticas acordes con valores democráticos bien concretos, los cuales deben estar ligados al diálogo, la otredad y la tolerancia, favoreciendo así una racionalidad común unida a la diversidad cultural.

¹³⁷ Cuando el Ejecutivo Nacional eleva para su tratamiento al Congreso, el proyecto que originalmente denominan “II Congreso Pedagógico”, la bancada justicialista se niega a aprobarlo con el calificativo “II” ya que se argumenta el temor a ratificar el predominio ideológico liberal, pensamiento que resulta dominante en el Primer Congreso de 1882. El Primer Congreso Pedagógico se lleva a cabo bajo la presidencia de Julio A. Roca, a medida que se va consolidando el Estado nacional, derivando en la Ley N° 1420 de Educación común en 1884.

¹³⁸ ALFONSÍN, Raúl Ricardo, *Discurso de Apertura del Congreso Pedagógico*, 4 de abril de 1986, versión digital, URL: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000093.pdf>.

¹³⁹ ALFONSÍN, Ricardo, *Discurso de Apertura del Congreso Pedagógico*, Ibíd.

La reforma educativa, iniciada con fuerza en la década de los ochenta, ve en relación recíproca los valores democráticos como máximas a establecerse en la nueva sociedad argentina, fijando en la educación una herramienta primordial para avanzar en ese camino. Cirigliano, en un trabajo sobre dicho congreso, plantea dos alternativas a seguir: ligar la educación con lo político y debatir en torno a la idea de un proyecto de país con miras al futuro¹⁴⁰ o centrarse en lo técnico, opción que finalmente se prioriza, y focalizar en los estudios sobre la brecha tecnológica, la demanda, oferta, logros y distribución del conocimiento sin unificar criterios sobre el modelo de país al que se intenta arribar¹⁴¹.

Se puede observar una contradicción aparente entre los discursos emanados por el Poder Ejecutivo, con una mayor apertura en la participación al debate¹⁴² y lo que termina ocurriendo finalmente en la puesta real de funcionamiento del Congreso. En él se observa una sociedad representada por múltiples agrupaciones sectoriales, que intentan participar democráticamente pero que, sin embargo, todavía poseen raíces ancladas profundamente en prácticas autoritarias de un pasado muy cercano, ligado a etapas violentas que hacen de la educación un reflejo nada democrático y poco plural.

Más adelante y tras remarcar la idea de educación popular vertebrada en las nociones estructurales alfonsinistas, sostiene como centro de todos los fines educativos, el de valores democráticos con amplia participación, al decir que: *“Este congreso, además de fijar pautas para un sistema educacional futuro, será pedagógico en sí mismo, ya que a través de su propio desarrollo nos impartirá la enseñanza fundamental de una democracia moderna. Es decir, nos enseñará a participar”*¹⁴³.

En esta experiencia de real amplitud participativa, según el artículo primero del proyecto gestado por el Ejecutivo, se reúne, en principio, a actores involucrados directamente en la educación como docentes, estudiantes, padres, cooperadoras escolares, gremios docentes, estudiosos del ámbito educativo. Se amplía, además, la participación al *“conjunto del*

¹⁴⁰ Consideramos que esa es la gran diferencia con respecto al Primer Congreso Pedagógico, el cual detenta un proyecto de país bien definido cuando se realiza el armazón educativo, estando la educación al servicio del Estado Nacional.

¹⁴¹ CIRIGLIANO, Gustavo, “¿Sistema educativo sin proyecto de país?, en: DE LELLA, Cayetano y KROTSCH, Carlos (Comps.), *Congreso Pedagógico Nacional: evaluación y perspectivas*, Buenos Aires, Sudamericana, 1989.

¹⁴² “Si el congreso que hoy se inaugura ha de igualar al primero por la importancia de su cometido, diferirá de él por su amplitud y sus alcances. De acuerdo con la necesidad de acentuar en esta oportunidad el carácter democrático de la reforma educacional en ciernes, se ha querido dotar a este congreso de una mecánica que le asegure el más alto grado de participación popular” Véase: ALFONSÍN, Ricardo, *Discurso de Apertura del Congreso Pedagógico*, Ibíd.

¹⁴³ ALFONSÍN, Ricardo, *Discurso de Apertura del Congreso Pedagógico*, Ibíd.

pueblo”, a través de los partidos políticos, legisladores y organizaciones sociales representativas¹⁴⁴.

La convocatoria a toda la sociedad civil es impulsada por la Ley N° 23.114 de noviembre de 1984 y se ordena en tres instancias territoriales de funcionamiento bajo la modalidad de asambleas. La primera es local donde se materializan las asambleas de base. En la misma pueden participar todos los ciudadanos mayores de 15 años que se inscriban anticipadamente, surgiendo en esta primera instancia los delegados para las asambleas jurisdiccionales¹⁴⁵. De la segunda instancia se forman luego los delegados para, finalmente, integrar la Asamblea Pedagógica Nacional.

Los objetivos esperados al momento de convocar el Congreso se expresan en el artículo segundo de la Ley 23,114 y refuerzan las palabras presidenciales, especialmente en lo referente a la pluralidad participativa, al postular que se debe:

“Crear un estado de opinión en torno a la importancia y trascendencia de la educación en la vida de la República; recoger y valorar las opiniones de las personas y sectores interesados en el ordenamiento educativo y su desenvolvimiento; plantear, estudiar y dilucidar los problemas y limitaciones que enfrenta la educación y divulgar la situación educativa actual y sus alternativas de solución, asegurando la difusión necesaria a fin de que el pueblo participe activamente en el hallazgo de las soluciones y proporcionar el asesoramiento que facilite la función de gobierno en sus esferas legislativas y ejecutivas”¹⁴⁶.

La pluralidad de participantes sufre los embates de sectores que rápidamente deciden abandonar el congreso como muchos sindicatos o partidos políticos, en especial el justicialismo. Estos sienten que no están representados en sus posturas y abandonan las asambleas frente a otras organizaciones, en especial las religiosas católicas, las cuales incrementan su poder en función de esa merma durante las asambleas finales.

Se gesta un contexto que se transforma rápidamente en lucha de representaciones ideológicas con fines opuestos respecto al modelo educativo que se debe escoger y, una sociedad deseosa de participar, aunque todavía anclada en prácticas pasadas que la

¹⁴⁴ Para mayor información véase: PAVIGLIANITI, Norma, “El congreso Pedagógico. Testimonio y reflexiones”, en: DE LELLA, Cayetano y KROTSCH, Carlos (Comps.), *Congreso Pedagógico Nacional: evaluación y perspectivas*, Buenos Aires, Sudamericana, 1989.

¹⁴⁵ Es perceptible en aquel momento la dualidad en el accionar. Mientras algunas zonas y localidades adquieren fuerte dinamismo, otras, en cambio, son más renuentes a la participación. En general se señala que la participación es poca en cuanto a docentes individuales, alumnos y organizaciones estudiantiles. Sin embargo, la actividad es intensa en los partidos políticos mayoritarios, con la creación de comisiones de educación o comisiones ad hoc, donde se elaboran documentos especiales para el Congreso Pedagógico. La crítica que realiza Paviglianiti a la UCR y al PJ es que no logran movilizar masivamente, a pesar del dinamismo dentro de los partidos, a sus afiliados y, en especial, a las juventudes. Véase: PAVIGLIANITI, Norma, “El congreso Pedagógico. Testimonio y reflexiones”, *Ibíd.*, pp. 80 – 81.

¹⁴⁶ PAVIGLIANITI, Norma, “El congreso Pedagógico. Testimonio y reflexiones”, p. 72. Se debe aclarar que dichos objetivos tienen consenso tanto en el Poder Ejecutivo Nacional como en el Legislativo.

conforman temerosa al disenso frente a las propuestas democráticas gubernamentales. Este dualismo lleva a Storni a expresar que: *“La cultura y la educación... aparecen hoy también como fuentes de poder; por eso mismo se lucha por un predominio monopolizador, si este fuera posible. Pero en su misma concepción, la ciencia quiere difundirse, universalizarse. Aquí, también el resultado es un hombre capaz de asumir en plenitud su propia libertad”*¹⁴⁷.

Las luchas de poder entre diversos sectores se evidencian en las libertades y/o responsabilidades que tienen los diferentes actores intervinientes en esa experiencia educativa innovadora en el país. Esta tensión queda expresada en el discurso inaugural de apertura al congreso, en las palabras presidenciales que señalan que:

*“El Congreso Pedagógico quiere manifestar la convergencia de los argentinos hacia la formación integral, armónica y permanente de la persona humana en la totalidad de las dimensiones constitutivas; la capacidad de presencia consciente, crítica y creativa, valorante y rectora; la libertad responsable; la corporeidad asumida en todas sus posibilidades y limitaciones; la reciprocidad en la comunión y participación interpersonal; la trascendencia hacia los valores y definitivamente hacia Dios, razón y fin supremo de la existencia”*¹⁴⁸.

Es la formación integral de los jóvenes lo que toma real dimensión en las discusiones de las diferentes instancias deliberativas del Congreso Pedagógico. Nótese, sin embargo, que en el discurso presidencial, se reproduce textualmente lo expresado, previamente, en julio de 1985, por el Equipo Episcopal de Educación Católica en *“Educación y proyecto de vida”*¹⁴⁹, con el fin de unificar criterios dentro de la comunidad católica argentina frente a los desafíos (y peligros) que presenta el Congreso Pedagógico Nacional.

La Iglesia participa en los debates y afirma sus posturas ideológicas sobre la educación nacional insistiéndose en la *“formación integral”* del hombre ligada al concepto de *“trascendencia hacia los valores y definitivamente hacia Dios, razón y fin supremo de la existencia”*¹⁵⁰. Es de destacar, en el caso de que ambos documentos tengan conexión real, la influencia del grupo religioso sobre los demás actores, en especial los políticos, lo que cierra el camino de la integridad en la pluralidad, sentando una de las bases del fracaso del Congreso Pedagógico Nacional.

¹⁴⁷ STORNI, Fernando, “Educación, Democracia y Trascendencia”, en: *Estudios*, Buenos Aires, Academia Nacional de Educación, N° 5, 1995, pp. 1-2. Versión digital consultada el 21/10/14, en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000256.pdf><http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000093.pdf>.

¹⁴⁸ ALFONSÍN, Raúl Ricardo, *Discurso de Apertura del Congreso Pedagógico*, Ibid,

¹⁴⁹ EQUIPO EPISCOPAL DE EDUCACIÓN CATÓLICA, *Educación y proyecto de vida*, Buenos Aires, Oficina del Libro – CEA, 1985, n° 9 A. Si se observa detenidamente en este documento, el Equipo Episcopal define la educación de forma idéntica al párrafo que presentamos ligado al discurso presidencial de inauguración del Congreso Pedagógico Nacional. Cfr. EQUIPO EPISCOPAL DE EDUCACIÓN CATÓLICA, *Educación y proyecto de vida*, Buenos Aires, Oficina del Libro – CEA, 1985, n° 9 A, p. 3.

¹⁵⁰ *Para mayor información véase: DEL COL, José Juan, La dimensión religiosa en la educación pública estatal a la luz del Congreso Pedagógico Nacional*, Bahía Blanca, CUSSA, 1990.

En función de lo expuesto, consideramos que el gobierno nacional favorece los espacios de diálogo y discusión desde las palabras inaugurales. Sin embargo, al no organizar de manera clara las instancias participativas y, al tomar como propios los discursos mantenidos previamente por los sectores más conservadores de la Iglesia, expresados por el Equipo Episcopal, abre una brecha dispar en las negociaciones y debates futuros.

Es así como dentro de las comisiones deliberativas se encuentran expresiones tendientes a reforzar valores tradicionales y fuertemente excluyentes de idearios plurales y abiertos. Remarcaremos, a modo de ejemplo, que la Comisión N° 1 de la Asamblea Nacional del Congreso Pedagógico declara categóricamente que: “*Nuestra cultura nacional se formó desde la raíz indígena, y el aporte hispano y cristiano*”¹⁵¹.

Posteriormente, la misma comisión al tratar el punto N° 1 referido a “*El acrecentamiento de la identidad nacional*” elabora un dictamen de disenso, en el que deja bien clara la visión que tienen los grupos católicos del pasado histórico nacional, al tiempo que consolidan su discurso, especialmente, en las instancias finales de debate¹⁵². En el citado dictamen se aclara que:

*“Se han de reconocer y afirmar los orígenes cristianos hispánicos en su encuentro con las culturas autóctonas y el aporte de las corrientes inmigratorias posteriores, que configuran la cultura popular argentina, a fin de afianzarla en el propio sistema educativo, la acción civilizadora de España y la obra de promoción humana y evangelizadora cumplida por la Iglesia católica desde los orígenes de nuestra cultura. Promover el amor a la patria y el respeto a las instituciones, a sus tradiciones y a sus símbolos... Reconocer en los padres de la patria la heroicidad, la intensidad de su espíritu religioso y devoción mariana”*¹⁵³.

Dicho dictamen de disenso denominado IV, dentro de la Comisión N° 1, logra el 64% de votos favorables y aunque no se alcanza a cumplir con el 70 % de votos requeridos para su aprobación, el porcentaje de adhesión a las mencionadas declaraciones es muy elevado. Como puede observarse, se trata de fortalecer la idea de una acción amplia y consolidada dentro de los sectores conservadores de la Iglesia que participan en las asambleas,

¹⁵¹ CONGRESO PEDAGÓGICO, *Informe Final de la Asamblea Nacional*, Edición del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, 1988, p. 68.

¹⁵² Si bien los grupos católicos fomentan dictámenes de disenso en las diferentes comisiones para tratar de imponer sus posturas ideológicas tendientes a reforzar la educación religiosa en las escuelas públicas, no cuentan con la mayoría para imponerse, aunque se acercan en reiterados momentos al requisito formal de 70 % para aprobación dentro de las votaciones de las diferentes comisiones.

¹⁵³ CONGRESO PEDAGÓGICO, *Informe Final de la Asamblea Nacional*, *Ibíd.*, p. 73. Para más información véase: DEL COL, José Juan, *La dimensión religiosa en la educación pública estatal a la luz del Congreso Pedagógico Nacional*, Bahía Blanca, CUSSA, 1990. Resaltar que en este dictamen se excluyen los sectores indígenas del relato histórico fomentando un discurso basado en lo español y católico.

especialmente, en las últimas instancias deliberativas del Congreso, dejando poco lugar a otras voces diferentes y cerrando el juego a un diálogo sórdido¹⁵⁴.

Esta pugna de intereses encontrados se contextualiza en un país, que a pesar de su pretensión universalista en la construcción del sistema educativo argentino, se caracteriza por la proliferación de una gran diversidad de instituciones, variedad de responsabilidades jurisdiccionales y múltiples arreglos normativos. A fines de los años ochenta, el 45% de la matrícula del nivel secundario está en la jurisdicción nacional, 26% responde a las provincias y el 29% al sector privado. Sobre finales de la década del ochenta, los aportes estatales beneficiaban a 90% de las instituciones escolares privadas¹⁵⁵, 80% de las cuales cubren de esa manera el costo total de las remuneraciones de su personal docente¹⁵⁶.

En este contexto, el Congreso Pedagógico sufre desde sus inicios una falencia en base doble que lo lleva al fracaso como propuesta innovadora. Primero, la resistencia efectiva al cambio que representan los sectores más conservadores de la Iglesia para enfrentar rápidamente a los grupos progresistas dentro del debate, cerrando el paso a deliberaciones plurales para tratar de imponer, por la fuerza del número, su ideología ligada a valores tradicionales. La Iglesia posee una organización previa a través de su Equipo Episcopal que le brinda herramientas sólidas para bloquear, persuadir y disuadir a las fuerzas progresistas, las cuales no tienen una cohesión sistémica como sí la poseen los sectores confesionales católicos.

Según Paviglianiti y, como segundo elemento a tener en cuenta, el Congreso tiene su principal obstáculo en la dictadura precedente, que produce como política de Estado el vaciamiento de la información y la casi parálisis de investigaciones en el ámbito educativo dejando, por tanto, nula la posibilidad de generar bases, en el contexto de funcionamiento

¹⁵⁴ La intencionalidad de los sectores católicos al crear el dictamen de disenso en la mencionada comisión, es con el único fin de evitar discutir y desaprobado el dictamen original, el cual expresa: *“formar agentes de cambio para que la educación argentina (...) fiel a su identidad asimile creativamente los valores que aporten otras culturas y la misma evolución de los tiempos”*. *Ibid.*, p. 69.

¹⁵⁵ Bravo dentro del congreso se enfrenta a los sectores católicos, otorgando centralidad total a la educación de carácter estatal, laica y gratuita, al expresar que: *“Por lo expuesto debe quedar en claro que solo el Estado democrático – social como expresión de los intereses de la comunidad, puede garantizar – sin mengua de la iniciativa privada – una educación que contribuya a promover el bienestar general, contribuir la unidad nacional y asegurar los beneficios de la libertad, como lo establece el preámbulo de nuestra carta fundamental. En consecuencia, el principio emergente... debería enunciarse así: la educación de carácter gratuito y laico en los distintos niveles, es un derecho de todos los habitantes y un deber del Estado, que está obligado a proporcionarla asegurando la igualdad de oportunidades y posibilidades, con resguardo de la libertad de enseñanza”*. Véase: BRAVO, Héctor, *Reflexiones sobre la política educacional. Aporte al Congreso Pedagógico*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1987, p. 59.

¹⁵⁶ Para mayor información sobre el tema véase: LO VUOLO, Rubén y otros, *La inseguridad socio-económica como política pública: Transformación del sistema de protección social y financiamiento social en Argentina*, N° 33, Buenos Aires, CIEPP, 2002.

del Congreso, para la definición y consolidación de políticas educativas futuras. La autora nos plantea que:

“El Congreso Pedagógico debió contar con diagnósticos de lo que carecía, con lo que hubiera podido brindar información para promover una real participación. En las siguientes etapas este hecho favoreció que se trabajara más con opiniones parciales que con datos y visiones globales. Era un país que había dejado de estudiarse a sí mismo, de estar atento a sus cambios y transformaciones, que no valoraba la información y la investigación para la formulación de políticas. En este contexto, la pugna de intereses sectoriales tuvo un campo más propicio para que se impusieran los sectores más favorecidos, con mayor grado de organización, más tiempo libre y capacidad para expresar sus demandas”¹⁵⁷.

En definitiva, la falta de consensos mayoritarios lleva a postergar el debate¹⁵⁸, el cual vuelve a reaparecer en la escena política unos años más tarde, durante la reforma de los años noventa, bajo un contexto parcialmente diferente al del Congreso Pedagógico¹⁵⁹, aunque con dificultades muy parecidas en su implementación efectiva¹⁶⁰.

2. La reforma educativa como expresión de “unos pocos”.

Durante los primeros años de 1990 se materializan las transformaciones acaecidas una década antes y se profundiza el interés por el cambio educativo, centrando la participación, ya no en la experiencia democrática popular que impulsa la gestación del Congreso Pedagógico, sino en la conformación de un cuerpo de técnicos que dirigen la reforma educativa de manera centralizada y cerrada, no dejando lugar al debate fuera de las grandes corporaciones, sean estas, la Iglesia Católica o las grandes entidades económicas internacionales que cada vez adquieren mayor intervención en la esfera educativa pública.

Según Popkewitz, la reforma, sirve como mecanismo para lograr la reanimación económica y la transformación cultural¹⁶¹. La primera, sobre bases neoliberales que atraviesan todas las esferas públicas y entre ellas la de la educación media. La segunda, vincula lo cultural con la globalización¹⁶², concepto que adquiere notoriedad en los discursos educativos, en una

¹⁵⁷ PAVIGLIANITI, Norma, “El congreso Pedagógico. Testimonio y reflexiones”, *Ibíd.*, p. 77.

¹⁵⁸ La decisión de suspender los debates coincide además y para 1988, con la crisis económica que atraviesa el gobierno, evidenciándose una escasa participación de los diferentes sectores educativos.

¹⁵⁹ Para ver las conexiones entre el Congreso Pedagógico y la Ley Federal de Educación véase: DE LUCA, Romina, “La cobertura ideológica de la reforma educativa menemista: el Congreso Pedagógico de 1984”, en: *Razón y Revolución*, N° 13, 2004, URL: <http://www.razonyrevolucion.org/textos/revryr/educacion/ryr13-romina.pdf>

¹⁶⁰ La reforma de los noventa vuelve a pretenderse ajena a un proyecto nacional de país y se descontextualiza en sus fines generales.

¹⁶¹ Véase: POPKEWITZ, Thomas, *Sociología política de las reformas educativas*, Madrid, Morata, 2000.

¹⁶² Sobre la complejidad en definir globalización, véase: AGUILAR MONTEVERDE, Alonso. *Globalización y Capitalismo*. México, Plaza & Janés, 2002; BAUMAN, Zygmunt. *La globalización: consecuencias humanas*. México, Fondo de Cultura Económica, 2002; FERRER, Aldo, *La economía argentina. Desde sus orígenes hasta principios del siglo XXI*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2010 y ROBINSON, William, *Theory of*

época donde el capitalismo liberal se refuerza, en un contexto que paralelamente ve hundirse al bloque soviético para dar paso a políticas de corte global, dirigidas por los grandes entes financieros internacionales y que introducen sus fórmulas reformadoras en todos los países al coro de la integración capitalista mundial.

En Argentina, la reforma neoliberal se produce por dos vías. Una más visible, consiste en acciones concretas vinculadas a cambios en las estructuras del sistema educativo¹⁶³. Otra, que actúa de manera más difícilmente registrable, por construcción de un nuevo sentido común y en torno a nuevas formas de pensar la educación, introduciendo conceptos e ideas propias del ámbito empresarial.

Los nuevos valores encarnados en la cultura educativa son los neoliberales, ligados a conceptos heredados del ámbito económico empresarial¹⁶⁴ donde la globalización adquiere un rol central. La reforma, para el caso argentino, vincula directamente al sistema de educación nacional con instituciones crediticias de alcance mundial como son el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Banco Mundial (BM)¹⁶⁵. La lógica que se implementa en materia educativa es la del mercado y esto se evidencia en la nueva relación que va a adquirir el Estado con los diferentes sectores dentro del ámbito educativo¹⁶⁶. Educación y economía, en este contexto, están unidas en una lógica única, la capitalista. *Como señala Coraggio:*

"fue el BM quien –bajo el paraguas de la Educación para todos- ha venido implementando procesos de reforma educativa en América Latina, usando sobre los gobiernos la influencia que le da ser, junto con el FMI, el agente del ajuste estructural y el artífice de la

Global Capitalism: Production, Class, and State in a Transnational World. Baltimore, Johns Hopkins University Press, 2004.

¹⁶³ Esta parte visible a la que se alude aquí, especialmente la Ley de Transferencia de 1992, se trata posteriormente con mayor detenimiento dentro del mismo apartado. En cuanto a las capacitaciones docentes, las que también se insertan dentro de este espacio visible, se forman bajo la modalidad "Red de Capacitación docente" generando un mercado inédito hasta el momento. "Los cursos se constituyeron en "mercancía" a adquirir por los consumidores (docentes)... La década de los noventa se convirtió en una ardua carrera por la adquisición de (puntaje), sin importar demasiado las características de la formación y su pertinencia", en: GENTILI, Pablo y SUÁREZ, Daniel, *Las reformas educativas en los países del Cono Sur. Un balance crítico*, Buenos Aires, CLACSO, 2005, p. 141.

¹⁶⁴ Para mayor información sobre este tema, véase: BORÓN, Atilio, *Las reformas educativas en los países del Cono Sur. Un balance crítico*, Buenos Aires, CLACSO, 2005 y JAIMOVIC, Analía y Otros: "Reformas neoliberales, condiciones laborales y estatutos docentes", en: *Cuaderno de Trabajo N° 37*, Buenos Aires, Centro Cultural de la Cooperación, enero de 2004.

¹⁶⁵ Sobre este tema véase los trabajos de: CORAGGIO, José Luis y TORRES, Ma. Rosa, *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*, Buenos Aires–México–Madrid, Miño y Dávila/CEM, 1999; CORAGGIO, José Luis, *Deuda externa y pedagogía popular*, Quito, Ciudad, 1988, CORBALAN, María Alejandra, *El Banco Mundial. Intervención y disciplinamiento. El caso argentino, enseñanzas para América Latina*, Buenos Aires, Biblos, 2002 y GENTILI, Pablo, "El Consenso de Washington: la crisis de la educación en América Latina" en: *Revista del Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América*, 1996, versión digital consultada el 02/06/2015, URL: <http://www.ipecal.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento1.pdf>.

¹⁶⁶ Esto se desarrolla en profundidad en el capítulo tercero de la segunda parte de este trabajo, donde se analizan las políticas editoriales y los cambios que acontecen en sus relaciones con el Estado nacional.

condicionalidad crediticia, por lo cual los gobiernos de los países en desarrollo deben ver que sus políticas públicas sean aprobadas para tener acceso al crédito en el mercado mundial. En tal sentido, la política educativa y la política económica propugnadas por el FMI y el BM están íntimamente relacionadas"¹⁶⁷.

Los procesos dirigidos por los organismos internacionales de crédito, promueven las reformas educativas latinoamericanas de corte neoliberal bajo el lema "Educación para todos" con un discurso fuertemente nivelador de las diferencias sociales, dejando en la praxis sin posibilidad de autonomía a los sistemas educativos nacionales, los cuales se transforman en satélites de sus políticas globalizadoras y se postulan como recetas estructuradas y en formato cerrado para todos los casos en que se implementan¹⁶⁸.

Se fortalecen así los mecanismos que sitúan en el centro a las políticas sociales, dejando a las instituciones educativas como meras contenedoras¹⁶⁹ de una pobreza extrema cada vez mayor y sin mejoras reales para la superación, abandonando incluso el objetivo de compensar los nuevos efectos de la crisis y las políticas de ajuste, en particular en lo que respecta a los sectores medios urbanos, produciendo como consecuencia: *"cambios que acentuaron las desigualdades sociales y acarrearón una distribución más injusta de la riqueza, segmentando al mismo tiempo y en mayor grado a los sectores educativos"*¹⁷⁰.

Síntesis de realidades concretas que atraviesan los diferentes sectores de la educación, bajo nuevas formas de instrumentalización de una reforma bifronte que surge de políticas internacionales impuestas por los grandes organismos crediticios y se legitima internamente como nacional, sometida a parámetros liderados por los tecnócratas, los que mediante recetas estrictas, acusadas de apolíticas y eficientes, plantean modificaciones estructurales del sistema educativo precedente de manera elitista y cerrada.

¹⁶⁷ Véase: CORAGGIO, José Luis, *Desarrollo Humano, Economía Popular y Educación*, Buenos Aires, Aique, 2005, p. 38.

¹⁶⁸ Véase: CORBALAN, María Alejandra, *Ibíd.*

¹⁶⁹ Sobre la educación y sus fines respecto la pobreza extrema véase: Banco Mundial, *World Development Report 1990: Poverty*, Washington, Banco Mundial, 1990. El Banco Mundial realiza estas estimaciones solo en países que considera pobres, exceptuando del análisis a los considerados de primer mundo. La medición de pobreza se realiza de forma comparativa, mediante los ingresos per cápita, siendo aquellos menores a 370 dólares considerados "pobres", mientras que aquellos con menos de 275 dólares al año son definidos como "extremadamente pobres". Véase documento digital de CLACSO, consultado el 03/06/2015, URL: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/clacso/crop/glosario/b.pdf>.

¹⁷⁰ LANGLOIS, Richard y otros, *Las reformas educativas en los países del Cono Sur. Un balance crítico*, Buenos Aires, CLACSO, 2005, p. 14.

Frente a estos sectores del poder, grupos docentes y gremiales, asumidos como actores políticos en el proceso, se levantan en lucha. Las instituciones educativas ven despertar el conflicto, el cual va evidenciando avances reformadores y resistencias educativas¹⁷¹.

“El retraimiento del Estado constituye la cara de una moneda en cuyo anverso se encuentra la primacía del mercado. Incluso en aquellas áreas en las que no puede suprimirse la intervención del Estado, se busca introducir la lógica del mercado...Para lograrlo, se apela a un discurso que es presentado como técnico, no político”¹⁷².

Este discurso trae como necesaria la conformación de un espacio autónomo de toma de decisiones respecto de las demandas educativas y es aquí donde el grupo de tecnócratas adquiere especial relevancia dentro de los cambios operados en la reforma. Estas ideas, propias del neoliberalismo, penetran en la educación argentina buscando mostrar la ineficacia de los modelos precedentes y la necesidad de cambios estructurales en el sistema educativo nacional.

“Los lineamientos del discurso gubernamental tuvieron dos componentes que se acumulaban interactivamente. El primero de ellos señalaba que la educación argentina estaba desactualizada y carecía de un marco legal que le permitiese incorporar todos los debates y críticas que se le habían realizado los últimos años. En este sentido, se hicieron eco de un cierto sentido común que se había gestado en torno a la necesidad de transformar la educación. El segundo componente giraba alrededor de las profundas modificaciones en el plano de la economía y de la ciencia y la tecnología. El conocimiento y las transformaciones tecnológicas aparecían como el motor de los desarrollos de la globalización”¹⁷³.

Gentili y Suárez plantean una dualidad propia de la reforma que se lleva a cabo en nuestro país hacia 1990. Si bien, hay un consenso lógico entre los diversos grupos que conforman la esfera educativa sobre la necesidad en la transformación del sistema educativo; las diferencias sectoriales se hacen notar desde su génesis cuando se programan las transformaciones, de manera verticalista, dentro del seno del gobierno nacional, dirigido por el presidente Menem, cerrando los debates y discusiones a un grupo minoritario, los que mediante el tratamiento de la reforma en el Parlamento, excluyen de las discusiones a los principales sectores educativos.

Una reforma que se mira a sí misma como inclusiva y apolítica y, sin embargo, desde sus bases se moldea fuertemente excluyente y política con respecto a sostener ideologías que abran el camino hacia la globalización que integra a un nuevo mundo unificado bajo el

¹⁷¹ Cabe aclararse que estas reformas neoliberales en el ámbito educativo, se llevan a cabo en la mayoría de países sudamericanos de manera simultánea. Para mayor información véase: BORON, Atilio (Dir.), *Las reformas educativas en los países del Cono Sur. Un balance crítico*, Ibíd.

¹⁷² JAIMOVIC y Otros: “Reformas neoliberales, condiciones laborales y estatutos docentes”, Ibíd., p. 20. Esta idea es compartida por GORZ, André, *Miserias del presente, riqueza de lo posible*, Buenos Aires, Paidós, 1998.

¹⁷³ GENTILI, Pablo y SUÁREZ, Daniel, Ibíd., pp. 123 – 124.

capitalismo neoliberal y que pone el eje en las nuevas tecnologías como motor de esa globalización.

Tiramonti mantiene la línea de análisis de Gentili, entendiendo el proceso de reforma educativa como un fenómeno integral dentro de la reestructuración neoliberal del Estado.

Para dicho autor:

“Las reformas educativas solo pueden ser visualizadas como variables intervinientes que acompañaron, reforzando o resistiendo, algunas de las tendencias emergentes, construyendo construcciones favorables para el desarrollo de alguna de ellas o intentando contrarrestar o neutralizar otras. Las reformas han actuado, en realidad, como resignificadoras de los movimientos que atravesaron y aún atraviesan el conjunto de nuestra sociedad”¹⁷⁴.

Debemos pensar la dinámica de la reforma como un campo de conflictividad ideológica y de praxis, en la que reafirman el funcionamiento y la lógica tradicional frente a ideales y prácticas que pretenden enmarcar la educación en los nuevos tiempos y, por ende, actualizarlos a las nuevas necesidades socio-económicas. Las fuerzas tradicionales de la institución resisten desde su propia naturaleza conservadora los intentos de ser transformada. Es con la reforma, cuando entran en tensión los aspectos innovadores frente a la matriz tradicional que es propia de la institución educativa.

Para Borón la reforma es producto de luchas entre diferentes actores sociales, ubicándola dentro de un camino lleno de obstáculos. Desde esta complejidad de análisis, esta complejidad es la que la vuelve interesante como objeto a ser estudiado, porque:

“Hay elementos suficientes para mostrar la matriz discursiva de la acción política neoliberal. En esta metodología se halla implícita la hipótesis de que la implementación de la reforma educativa no ha sido un proceso lineal y sin obstáculos. Por el contrario, se ha dado como resultado de una serie de luchas entre distintos actores sociales”¹⁷⁵.

Las medidas que se implementan en el contexto de reforma son creadas y planificadas por tecnócratas, muchos de los cuales se encuentran alejados de la realidad educativa y especialmente de los niveles medios y, con un discurso mecánico y cerrado heredero del Congreso Pedagógico Nacional en su etapa final, entra rápidamente en conflictividad con sectores de la educación, ligados a la actividad docente media y gremial¹⁷⁶. Estos últimos pasan a encontrarse rápidamente marginados en la toma de decisiones, cuestionando las transformaciones operadas, especialmente las vinculadas con la falta de diálogo y el

¹⁷⁴ TIRAMONTI, Guillermina, “Modernización educativa de los 90 ¿El fin de la ilusión emancipadora?”, Buenos Aires, Temas Grupo Editorial, 2001, pp. 66 y 98 en: JAIMOVIC y Otros: Ibíd, p. 29.

¹⁷⁵ BORON, Atilio, Ibíd. p. 121.

¹⁷⁶ Marta Maffei, Secretaria general de Ctera durante la reforma dice: “Una escuela que se ocupe de las cosas del pueblo. Que también se ocupe de la cosa pública. Una escuela donde los docentes pierdan la inocencia, dejen de pregonar falsas objetividades y empiecen a entender que el proceso educativo es un proceso profundamente político”. Discurso de Marta Maffei en el II Congreso Educativo Nacional de CTERA, en: BORON, Atilio, Ibíd. p. 129.

verticalismo direccionado por el gobierno nacional. Sus discursos son fuertemente políticos, a diferencia de los grupos que ejecutan la reforma y visibilizan su accionar en resistencias simbólicas como la “Carpa Blanca de la Dignidad” o el “Ayuno Rotativo Docente”¹⁷⁷. Los reclamos abarcan no solo la cuestión salarial sino también reivindicaciones integrales del sistema para apuntalar al mejoramiento de la calidad educativa en su conjunto.

En cuanto a los agentes que materializan la normativa de reforma, podemos señalar que reaseguran los componentes esenciales de la tradición educativa, vaciando de significado al término reforma como motor de cambios esenciales. Es así que se entrecruzan en este contexto valores neoliberales y neoconservadores como partes indivisas del mismo proceso¹⁷⁸ en el que los especialistas se colocan en escala superior dentro del campo del conocimiento con respecto a la amplia mayoría de la comunidad educativa, a la que se despoja de voz y voto durante el proceso reformador. Esta característica tiene para O’Donnell “*un fuerte contenido autoritario, en tanto se establece una distinción entre aquellos pocos que conocen el rumbo correcto y una población que no sabe lo que en realidad le conviene*”¹⁷⁹.

La nueva cultura autoritaria, ligada al neoconservadurismo, que comienza en el Congreso Pedagógico Nacional¹⁸⁰, se refuerza en los años noventa y genera fuertes impedimentos para el desarrollo de alternativas más democratizadoras. De ese modo, cierra los canales de diálogo entre los diversos sectores educativos y mantiene las formas verticales dentro de las políticas educativas cuyo discurso se sostiene como apolítico y eficiente.

Brunner sostiene al respecto que: “*Redujeron los umbrales comunicativos de la sociedad, lograron enfriarla ideológicamente y redujeron los límites del imaginario social, excluyendo temporalmente de su horizonte, o casi, las alternativas de cambio y las simbologías y lenguajes asociados a ellas*”¹⁸¹.

¹⁷⁷ Para mayor información véase: BOLÍVAR, Antonio, “La gestión integrada e interactiva”, en: ROMERO, Claudia (Comp.), *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*, Buenos Aires, Noveduc, 2009; GENTILI, Pablo y SUÁREZ, Daniel “Síntesis comparativa de los informes nacionales del proyecto”, en: BORON, Atilio (Dir.), *Las reformas educativas en los países del Cono Sur. Un balance crítico*, Ibíd. y ROMERO, Luis Alberto, *Volver a la Historia*, Ibíd.

¹⁷⁸ Sobre este concepto véase: PAVIGLIANITI, Norma, *Neoconservadurismo y educación. Un debate silenciado en la Argentina del 90*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1991.

¹⁷⁹ O’DONNELL, Guillermo, El capital financiero y el futuro de la Argentina, en: JAIMOVIC y Otros: “Reformas neoliberales, condiciones laborales y estatutos docentes”, p. 21.

¹⁸⁰ Véase para la relación cultura autoritaria y Congreso Pedagógico Nacional: PAVIGLIANITI, Norma, *Neoconservadurismo y educación. Un debate silenciado en la Argentina del 90*, Ibíd.

¹⁸¹ BRUNNER, José Joaquín, *América Latina entre la cultura autoritaria y la cultura democrática: legados y desafíos*, Santiago de Chile, FLACSO, 1987, pp. 10 – 11, en: PAVIGLIANITI, Norma, *Neoconservadurismo y educación*, p. 13.

A pesar de la pasividad en parte de los sectores educativos, y de la sociedad en general, se gesta un escenario de conflictividad, en el marco de la reforma, donde los gremios docentes postulan los principios educativos irrenunciables, siendo la educación definida como derecho social y de carácter estrictamente público. Es así que CTERA se pronuncia, al decir que:

“La educación como derecho social se define por su carácter público, en tanto es la educación de todos y garantiza a todos este derecho y en cuanto asume plenamente la función de ser formadora de ciudadanía plena... La verdadera educación pública debe ser también educación popular... Los valores sobre los que se sustenta el compromiso social son: la igualdad, la solidaridad, la libertad, el desarrollo sustentable con justicia social, el rechazo a toda forma de explotación y discriminación social y de respeto por los derechos humanos”¹⁸².

Como puede observarse, la educación pública, en el contexto de una reforma operada desde las esferas cerradas del poder gubernamental, va a mantener en su institución un discurso dominante, creado por nación y apoyado por el gobierno de la provincia de Buenos Aires, centrado en destacar el triunfo “renovador” observando exclusivamente los índices que muestran los aumentos en la matrícula escolar¹⁸³.

Los únicos análisis que resaltan desde el poder, son las estadísticas que muestran que el sistema educativo bonaerense tiene 1.600.000 alumnos en 1970, cifra que se incrementa a 4.000.000 en 2001¹⁸⁴. Medir numéricamente el crecimiento, de forma descontextualizada, solo posibilita la obtención de cifras carentes de significado, ya que no aportan datos sobre la permanencia de los estudiantes o sus índices de repitencia¹⁸⁵.

Respecto de la materialización de la reforma, observamos durante principios de los noventa, que surgen tres leyes que consideramos vitales para esta investigación. En primer lugar, la Ley de Transferencia de 1992¹⁸⁶; en segundo lugar, la Ley Federal de Educación de 1993¹⁸⁷

¹⁸² CTERA, “El derecho social a la educación y al conocimiento”, en: *Documento final del II Congreso Educativo Nacional*, Buenos Aires, 25 y 26 de junio de 1999, p. 15.

¹⁸³ Este aumento se debe, desde un análisis general, al aumento en la obligatoriedad escolar.

¹⁸⁴ BORON, Atilio (Dir.), *Las reformas educativas en los países del Cono Sur. Un balance crítico*, Buenos Aires, CLACSO, 2005, pp. 144 – 147.

¹⁸⁵ Estos temas son ampliamente abordados por RIQUELME, Graciela, *La educación secundaria antes y después de la reforma: Efectos distributivos del gasto público*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2004.

¹⁸⁶ Durante la última dictadura militar se realiza un traspaso compulsivo de las instituciones, dependientes de Nación, correspondientes a la educación básica, las que son transferidas a las provincias, sin acompañarse de un incremento de recursos para hacer frente a los nuevos gastos que esto ocasiona. Se comprueba así que las transferencias de instituciones educativas no comienzan durante el gobierno menemista pero que, sin embargo, se profundizan. Ver: JAIMOVIC y Otros.

¹⁸⁷ Los referentes normativos de la reforma son tres, la Ley de Transferencias (en adelante LT), la Ley Federal de Educación (en adelante LFE) y la Ley de Educación Superior aprobada en 1995. Si bien esta última legislación cierra el ciclo de reformas estatales en el ámbito educativo nacional, la dejamos fuera de observancia por su dinámica autónoma. Para mayor información, véase: RAMA, Claudio, *La tercera reforma de la educación superior en América Latina*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2005 y VESSURI, Hebe, “La academia va al mercado”, en: *Pensamiento Universitario*, N° 6, año V, noviembre de 1997, pp. 45 – 58.

y en tercer lugar, como correlato de la anterior normativa, la Ley Provincial de Educación de Buenos Aires de 1995¹⁸⁸.

La legislación juega un papel fundamental en el proceso de reforma, ya que habilita, desde el punto de vista jurídico, la legitimación de las ideologías dominantes. Para Borón:

“El eje de las reformas estructurales en el sistema educativo lo constituye la Ley Federal de Educación, un intento de modificación profunda de la institucionalidad del mismo. No obstante, otra política de consecuencias relevantes consistió en la transferencia de responsabilidades educativas a los estados provinciales que, pese a haberse iniciado con anterioridad con el nivel primario, se completa con los demás niveles – excepto las universidades- con la aplicación de la Ley 24.049 de 1992”¹⁸⁹.

La Ley de Transferencia (Ley N° 24.049) de servicios educativos de nivel medio y superior no universitario, sancionada en diciembre de 1991 y promulgada en enero de 1992, nace como primera norma en el proceso de reforma. La consideramos importante ya que quita centralidad al ámbito nacional, en cuanto a la educación media, para volcarla al espacio de las provincias¹⁹⁰. La mencionada normativa plantea como eje central, la federalización del sistema educativo y la necesidad de descentralizar la educación nacional para lograr una mayor eficacia¹⁹¹ en el ámbito educativo.

La transferencia que lleva a cabo nación hacia las provincias sobre el sistema medio de educación, se realiza sin gradualidad alguna y, según Riquelme, con total falta de previsión, al igual que los restantes quiebres estructurales como son las privatizaciones y la flexibilización laboral¹⁹².

¹⁸⁸ LEY PROVINCIAL. DE EDUCACIÓN (N° 11. 612), La Plata, versión digital, consultada el 01/12/2014, URL: <http://www.gob.gba.gov.ar/legislacion/legislacion/l-11612.html>.

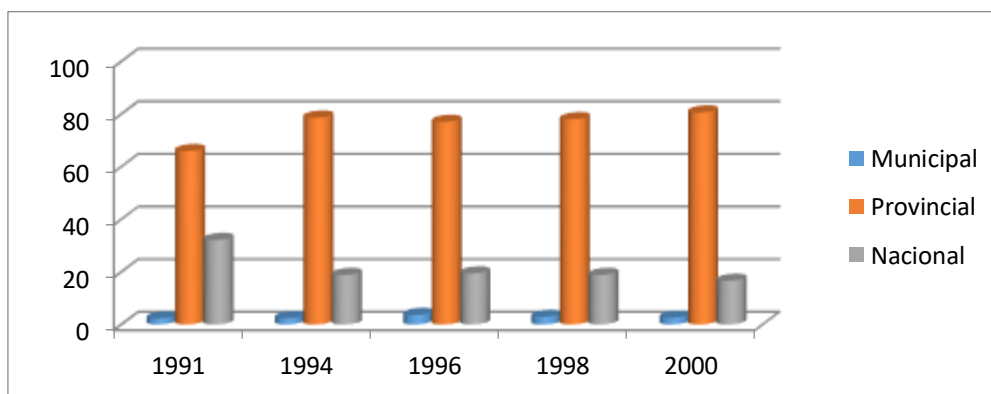
¹⁸⁹ BORON, Atilio, *Las reformas educativas en los países del Cono Sur. Un balance crítico*, Ibíd., pp. 108 – 109.

¹⁹⁰ Téngase presente que nuestro trabajo se ve recortado en la espacialidad provincial, “gracias” a la descentralización administrativa que provoca dicha normativa, cambiando el panorama histórico de la educación nacional argentina, la cual pierde integralidad para regionalizarse y quedar sujeta a lo que cada gobernación pretenda llevar a cabo en políticas educativas. Es la expresión más acabada de una reforma que no posee un proyecto unificador y articulador de país.

¹⁹¹ Como dicen Bourdieu y Wacquant, ciertos términos son importados y comienzan a ser utilizados en otros contextos, naturalizando una visión que no es la propia de dicho campo o dándoles un sentido distinto a términos que ya son usados. Esto se evidencia con los términos “eficiencia” y eficacia” que toman presencia en muchos discursos educativos generales, pensándolos con la misma lógica para todas las ciencias, siendo vocablos específicos de la economía o el ámbito empresarial. Ver al respecto: BOURDIEU, Pierre. y WACQUANT, Loïc, “Sobre las astucias de la razón imperialista”, en: *Apuntes de Investigación del CECYP*, Buenos Aires, N° 4, 1999 y FRIEDMAN, Milton y FRIEDMAN, Rose, *Libertad de elegir. Hacia un nuevo liberalismo económico*, Buenos Aires, Grijalbo, 1980.

¹⁹² Véase RIQUELME, Graciela, *La educación secundaria antes y después de la reforma: Efectos distributivos del gasto público*, Ibíd.

GRÁFICO N° 1. Inversión en educación.



Fuente: LO VUOLO, Rubén y otros¹⁹³.

En el gráfico que se presenta, observamos las inversiones que realiza el gobierno nacional antes de implementarse la legislación en 1992 y sus consecuencias inmediatas. Si bien lo invertido por las provincias siempre supera lo realizado por Nación, decrece fuertemente hacia el año 1994 y se mantiene la curva negativa en los años siguientes, siendo su déficit suplido, de maneras diversas, por los estados provinciales que deben incrementar su inversión en educación en forma sostenida. Destacamos el año 2000 como aquel de menores inversiones nacionales, evidenciando el acercamiento del estallido de crisis general que enfrenta el país en 2001. Es de notarse, también, que la provincia de Buenos Aires aumenta su inversión educativa en un 38,5% del aumento total, siendo derivado especialmente al conurbano y a los mayores distritos de la provincia. Esto contradice la propia legislación que plantea un reaseguro, desde nación, para sostener la equidad en todas las jurisdicciones, junto con una alta calidad educativa.

En este sentido, recordemos que: *“La Ley de Transferencia de Servicios establecía que el Estado nacional garantizara que los servicios transferidos fueran prestados con óptima cobertura cuantitativa, alta calidad pedagógica y equidad en todas las jurisdicciones¹⁹⁴”*.

Para Jaimovic, esta transferencia de servicios se aplica solamente a las áreas presupuestarias, donde el Estado nacional delega sus atribuciones a los poderes provinciales, mientras el Ministerio Nacional conserva los resortes de poder simbólico para determinar las políticas educativas e imponerlas a todo el territorio argentino¹⁹⁵. Este proceso

¹⁹³ LO VUOLO, Rubén y otros, *La inseguridad socio-económica como política pública: Transformación del sistema de protección social y financiamiento social en Argentina*, Buenos Aires, CIEPP, 2002. Gráfico constituido sobre la base de datos del Ministerio de Educación.

¹⁹⁴ BORON, Atilio, *Las reformas educativas en los países del Cono Sur. Un balance crítico*, *Ibíd.*, p. 112.

¹⁹⁵ Se crea un Sistema Nacional de la Calidad Educativa, que, definiendo los parámetros unilateralmente, evalúa a todos los establecimientos a nivel nacional. Paralelamente se conforma una Red Federal de Formación Docente

resulta evidente con la sanción de la Ley Federal de Educación, ya que el Estado nacional es responsable de la definición de los Contenidos Básicos Comunes¹⁹⁶, obligatorios para todas las jurisdicciones. Es por tanto que: *“El modelo de gestión propuesto es en realidad una descentralización administrativa; lo político, lo económico y lo pedagógico sigue concentrado”*¹⁹⁷.

Los sectores liberales¹⁹⁸ articulados en las figuras de los técnicos se afianzan en los engranajes educativos tratando de modelar al sistema bajo la órbita de sus propios intereses. Proponen reformas que reduzcan el gasto central en educación bajo la lógica del estado mínimo y, que a la vez, mantengan inalterables las esferas extraeconómicas del sistema educativo en su alianza estrecha con los sectores conservadores.

*“Motorizada por el protagonismo de los actores que en términos ideológicos expresaban las posiciones neoconservadoras de la Iglesia, neoliberales de los grupos económico hegemónicos y cepalianas de los técnicos que se hicieron cargo de los ministerios y que muchos venían del Partido Justicialista, se fueron haciendo hegemónicos los conceptos de equidad, calidad, competencia, autonomía, descentralización, eficiencia, polivalencia, utilidad del conocimiento, etc. En este marco conceptual, el modelo empresarial de las instituciones educativas y los mecanismos de mercado se valorizaron”*¹⁹⁹

Dentro de los sectores neoconservadores, la iglesia católica mantiene un rol central a la hora de explicar la reforma. Se refuerzan sus posiciones una vez más, asegurando el sostenimiento de sus intereses ideológicos y económicos²⁰⁰. En cuanto, los primeros se obtienen modificaciones en los CBC, en temas referentes a la formación ética y ciudadana, formación en valores y educación sexual. Esta última se retira directamente de los contenidos básicos bajo argumentaciones que anulan cualquier diálogo, y que la vinculan, exclusivamente, a la esfera de la familia. De ese modo, pueden resguardar los discursos e ideologías tradicionales que ya sostienen desde el Congreso Pedagógico²⁰¹.

Con respecto a las esferas económicas, se obtiene una continuidad y un incremento respecto de la asignación de la subsidiariedad del Estado en materia educativa y, con ello,

Continua, mediante la cual el Ministerio de Educación de Nación se asegura el control sobre las acciones de capacitación para los docentes, ya que todo curso, para que obtenga validez, debe ser aprobado e integrado en dicha red. Puede considerarse a este dispositivo, más que una red, una estructura verticalista.

¹⁹⁶ Se desarrollan con mayor amplitud en el capítulo II.

¹⁹⁷ BORON, Atilio, *Las reformas educativas en los países del Cono Sur. Un balance crítico*, Ibíd., p. 133.

¹⁹⁸ Véase sobre este tema: OSZLAK, Oscar, “El mito del estado mínimo: una década de reforma estatal en Argentina”, en: *Desarrollo Económico*, vol. 42, nº 168, enero – marzo 2003, pp. 45 – 276.

¹⁹⁹ BORON, Atilio, *Las reformas educativas en los países del Cono Sur. Un balance crítico*, Ibíd., p. 124.

²⁰⁰ Los cuales se visibilizan a través de la Ley de Transferencia y la Ley Federal de Educación.

²⁰¹ “Si bien el proyecto [parlamentario de debate de la LFE] contempla modificaciones de las Cámaras de Diputados y Senadores, muchos señalan la falta de neutralidad en materia de enseñanza religiosa” y el temor que posee el gobierno nacional y los partidos tradicionales a enfrentarse a la Iglesia Católica. Sobre este tema véase: RIQUELME, Graciela, *La educación secundaria antes y después de la reforma: Efectos distributivos del gasto público*, Ibíd., p. 62.

la protección de las escuelas privadas bajo su órbita, centrando, al igual que los neoliberales, su discurso en la educación como forma privada de adquisición de conocimientos. La Ley Federal de Educación²⁰², con respecto al tema de la subsidiariedad aclara en su artículo 7 que: *“El sistema educativo está integrado por los servicios educativos de las jurisdicciones nacional, provincial y municipal, que incluyen los de las entidades de gestión privada reconocidas”*²⁰³.

Se incluyen en el mismo nivel simbólico y material, a las entidades educativas estatales y privadas, con el agravante de sumar, la integración de dichas instituciones, de naturaleza diferente, dentro de un nuevo escenario estructural, donde son ahora las provincias las responsables de mantener esa subsidiariedad estatal con los establecimientos particulares de acuerdo a lo ya marcado también por la Ley de Transferencia. Con respecto a lo ya expresado, Riquelme nos aclara que la Ley:

*“Compromete seriamente los principios de equidad y justicia distributiva al debilitar y distorsionar el papel del estado nacional, en particular al no quedar clara la diferenciación entre los roles normativos y ejecutivos del gobierno central, más aún dado el deterioro del poder de los gobiernos provinciales por falta de financiamiento”*²⁰⁴.

La descentralización del Estado nacional plantea desafíos a las provincias, las cuales financian las reformas estructurales extendiendo el sistema de educación continua y obligatoria a diez años. El proceso definido como *“federalización de la educación”*²⁰⁵ agrava la situación económica de las provincias, producto de los cuantiosos gastos que se deben destinar para su puesta en marcha y funcionamiento. Sin embargo, el gobierno nacional no delega sus atribuciones normativas y la selección de contenidos básicos comunes, los cuales permanecen bajo la órbita del poder central, generando una dualidad, en cuanto descentralización financiera y política hacia las provincias y, por otro lado, reforzando la

²⁰² Ley N° 24. 195, sancionada el 14 de abril de 1993 y promulgada por el Poder Ejecutivo el 5 de mayo de 1993.

²⁰³ TALEVA SALVAT, Orlando, *Ley Federal de Educación*, Buenos Aires, Valletta, 2001, pp. 22–23. Cabe señalarse que la Ley Federal establece una confusión terminológica denominando establecimientos de gestión estatal y gestión privada, no hace más que integrar bajo la misma esfera dos instituciones de diferente naturaleza. La LFE aclara en su artículo 38 que los destinos de ese financiamiento se basan en los principios distributivos en el marco de la justicia social con el fin de atender solamente los salarios docentes de los establecimientos educativos privados. Sobre este tema, véase: PAVIGLIANITI, Norma, “La ley federal de educación como elemento de regulación de la realidad socioeducacional en la Argentina. Sus orientaciones hacia la privatización, provincialización y retiro del Gobierno nacional del financiamiento del sistema de educación pública”, en: *Revista Serie Pedagógica*, La Plata, N° 2, Universidad de La Plata, 1996.

²⁰⁴ RIQUELME, Graciela, *La educación secundaria antes y después de la reforma: Efectos distributivos del gasto público*, *Ibíd.*, p. 62.

²⁰⁵ Téngase en cuenta que desde 1994 el Estado nacional y las provincias firman un acuerdo, denominado *Pacto Federal Educativo*, en el cual se comprometen a incrementar el gasto educativo en 3000 millones de pesos al cabo de 5 años, para así poder elevar la inversión al 6% del PBI, monto que nunca se alcanza. Sobre este tema véase: BORON, Atilio, *Las reformas educativas en los países del Cono Sur. Un balance crítico*, *Ibíd.*, y RIQUELME, Graciela, *La educación secundaria antes y después de la reforma: Efectos distributivos del gasto público*, *Ibíd.*

centralidad en la creación de políticas educativas mediatizadas directamente a través de un grupo de “especialistas” que se ubican en el Ministerio de Educación de la Nación²⁰⁶.

CUADRO N° 1: Estructura comparativa y obligatoriedad en las leyes basales del sistema educativo argentino.

Edad	Grado	Estructura Ley 1420	Obligatoriedad	Años	Estructura Ley 24.195	Obligatoriedad
5		Inicial	NO		Inicial	SI
6	1°	Primaria	SI	1°	I Ciclo EGB	SI
7	2°			2°		
8	3°			3°		
9	4°			4°	II Ciclo EGB	
10	5°			5°		
11	6°			6°		
12	7°			7°	III Ciclo EGB	
13	1°	8°				
14	2°	Secundaria	NO	9°	POLIMODAL	NO
15	3°			1°		
16	4°			2°		
14	5°			3°		

Fuente: TALEVA SALVAT, Orlando, *Ley Federal de Educación*, Buenos Aires, Valletta, 2001, p. 11.

²⁰⁶ El primer consenso entre Nación y las provincias finaliza con un Acuerdo Nacional donde el Consejo Federal de Educación aprueba las siguientes resoluciones: “A partir de la sanción de la Ley Federal, el CFCE produjo algunos de los siguientes acuerdos: metodología para acordar aspectos prioritarios en la aplicación de la Ley Federal de Educación; estructura del Sistema Nacional (caracterización de los ciclos de la nueva estructura del Sistema Educativo Nacional; implementación gradual y progresiva del Sistema Educativo Nacional); alternativas para la formación, el perfeccionamiento y la capacitación docente; orientaciones generales, propuesta metodológica y orientaciones específicas para acordar contenidos básicos comunes; constitución del Consejo Económico Social y del Consejo Técnico Pedagógico; puesta en marcha de la Red Federal de Formación docente continua; elaboración de criterios para la planificación de Diseños Curriculares Compatibles en las provincias y en la ciudad de Buenos Aires; Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial y la Educación General Básica”. Ver: RODRÍGUEZ, Alejandro, “Reformas educativas en contextos democráticos: Los casos de Argentina y Chile”, en: *INAP*, Serie III, Documento N° 40, Buenos Aires, Dirección de Estudios e Investigación, 1998, p.26.

Como puede observarse en el cuadro, la nueva estructura, que reemplaza a la Ley 1420 de 1884²⁰⁷ por la LFE, cambia radicalmente el paisaje escolar. Los aportes novedosos que introduce la normativa consisten en la expansión de la obligatoriedad escolar²⁰⁸ que pasa de los siete en el antiguo esquema a los diez años. Esta ampliación de la obligatoriedad integra el último año de nivel Inicial más la Educación General Básica completa²⁰⁹. En concordancia con la antigua legislación educativa, la formación final (denominada Polimodal) sigue no siendo obligatoria.

La LFE en su artículo N° 10 insiste en que la normativa tiene carácter de implementación bajo formas graduales y progresivas²¹⁰, aunque reconociendo la unidad del proceso educativo, destacándose por un novedoso reacomodamiento en ciclos formativos. Es así que en su inciso b se expresa a la EGB como: “obligatoria, de 9 años de duración a partir de los 6 años de edad, entendida como una unidad pedagógica integral y organizada en ciclos, según lo establecido en el art. 15”²¹¹.

Los nueve años de obligatoriedad que posee la EGB, conformada por sus tres ciclos formativos de tres años cada uno, esto es, EGB 1, EGB 2 y EGB 3, propone una articulación de manera gradual y progresiva en los contenidos a enseñar entre los diferentes ciclos formativos. Destacamos, que lo más novedoso²¹² para el sistema educativo argentino y su reestructuración, es el último ciclo ya que forma un híbrido entre los antiguos niveles de enseñanza primaria y secundaria y por tanto la de mayores complejidades a la hora de implementarse²¹³.

²⁰⁷ Dicha normativa estructura la educación en una divisoria entre dos niveles; el primario y el secundario.

²⁰⁸ Para autores como Borón o Riquelme, este aumento en la obligatoriedad escolar explica las causas del aumento de la matrícula en la época estudiada.

²⁰⁹ De ahora en adelante denominada EGB.

²¹⁰ La reforma estructural es posible gracias a la reactivación de préstamos con el Banco Mundial, los cuales sirven a la descentralización y transformación de la enseñanza secundaria y posibilitan, al mismo tiempo, generar altas tasas de endeudamiento. Su orientación básica, según Riquelme, es el “*fortalecimiento institucional de los ministerios, el apoyo al mejoramiento de la calidad de la educación e inversión en equipamiento e infraestructura*”. Véase RIQUELME, Graciela, *La educación secundaria antes y después de la reforma: Efectos distributivos del gasto público*, *Ibíd.*, p. 167.

²¹¹ TALEVA SALVAT, Orlando, *Ley Federal de Educación*, *Ibíd.*, p. 23.

²¹² Cuando hablamos de lo novedoso, nos referimos a que rompe el formato creado originalmente en torno a la primaria y secundaria e impone una nueva estructura que cambia el paisaje escolar argentino. La definición en ciclos educativos que plantea la EGB no es novedosa en otros países como España donde desde los años setenta y hasta los noventa, se implementa con fuertes críticas de funcionamiento. Para mayor información sobre la citada reforma española véase: VEGA GIL, Leoncio, “La reforma educativa en España (1970-1999)”, en: *Educación em Revista*, N° 13, Curitiba, enero /diciembre 1997, versión digital consultada el 08/06/2017, URL: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40601997000100008

²¹³ En este ciclo se articulan los manuales estudiados para Historia medieval.

La puesta en marcha de esta estructura educativa inicia, en la provincia de Buenos Aires, en 1995²¹⁴, comenzando con el Nivel Inicial y prosiguiendo en 1996 con los tres ciclos de la EGB, particularmente el séptimo grado del tercer ciclo, que culmina en noveno en 1998²¹⁵. Nos interesa resaltar el tercer ciclo formativo y, en especial, el 7 año de EGB, pues es allí, donde se encuentran los contenidos de historia medieval que se trabajan a través de los manuales escolares bonaerenses que analizaremos posteriormente.

La Ley Federal plantea, para la EGB, objetivos generales, de enorme apertura interpretativa. En parte esto puede explicarse por la falta de objetivos específicos de cada ciclo formativo y de cada área del conocimiento en particular. El artículo 15 de la LFE brinda los objetivos que deben servir de guía a la EGB, entre los que se destacan:

“Proporcionar una formación básica común a todos los niños y adolescentes del país garantizando su acceso, permanencia y promoción y la igualdad en la calidad y logros de los aprendizajes; Favorecer el desarrollo individual, social y personal para su desempeño responsable, comprometido con la comunidad, consciente de sus deberes y derechos, respetuoso de los demás; Incentivar la búsqueda permanente de la verdad, desarrollar el juicio crítico y hábitos valorativos y favorecer el desarrollo de las capacidades físicas, intelectuales, afectivo-volitivas, estéticas y los valores éticos y espirituales; Lograr la adquisición y el dominio instrumental de los saberes considerados socialmente significativos²¹⁶; Incorporar el trabajo como metodología pedagógica, en tanto síntesis entre teoría y práctica, que fomenta la reflexión sobre la realidad, estimula el juicio crítico y es medio de organización y promoción comunitaria; Conocer y valorar críticamente nuestra tradición y patrimonio cultural para poder optar por aquellos elementos que mejor favorezcan el desarrollo integral como persona²¹⁷.”

Los mismos objetivos, con leves recortes, se encuentran en la Ley Provincial de Educación N° 11. 612 de Buenos Aires de 1995²¹⁸. En ellos se insiste en los ideales de una educación socialmente significativa e integral, el juicio crítico para la búsqueda permanente de la verdad y el respeto en la otredad. La ley bonaerense adhiere al espíritu normativo de la ley nacional en sus concepciones básicas de educación y adopta su formato, es decir, la obligatoriedad del último año de escuela inicial y la EGB desde primero a noveno en tres ciclos de tres años cada uno. Sin embargo, no todas las provincias responden de manera positiva a los

²¹⁴ La aceptación de la LFE en la provincia de Buenos Aires se materializa con la promulgación de la Ley Provincial de Educación N° 11. 612 de 1995, aunque los diseños curriculares provinciales recién aparezcan en 1999.

²¹⁵ Véase la explicación que se da desde la propia Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, en: *Capacitación Docente 1995. Desarrollo de los temas de los Contenidos Básicos Comunes*, Módulo 5, La Plata, Julio de 1995, p. 9.

²¹⁶ Se detallan los saberes expresados en el inciso D de la normativa, indicándose: “*comunicación verbal y escrita, lenguaje y operatoria matemática, ciencias naturales y ecología, ciencias exactas, tecnología e informática, ciencias sociales y cultura nacional, latinoamericana y universal*”. En los mismos se expresa lo social como saber integrado en área y ya no por disciplinas escolares autónomas. Véase: TALEVA SALVAT, Orlando, *Ley Federal de Educación*, Ibíd., p. 26.

²¹⁷ TALEVA SALVAT, Orlando, *Ley Federal de Educación*, Ibíd., pp. 25 – 26.

²¹⁸ Véase: Ley Provincial. de Educación, versión digital, consultada el 01/12/2014, URL: <http://www.gob.gba.gov.ar/legislacion/legislacion/l-11612.html>.

postulados de la nueva reforma nacional llegando, en algunos casos, a rechazar su implementación. En el cuadro N° 2 se observan las diferentes formas que adoptan las provincias en el contexto de la Ley Federal.

CUADRO N° 2: Leyes provinciales de educación en el contexto de la Ley Federal de Educación.

Jurisdicciones	Adecuación legal a la ley federal	Cambios en la normativa previa
Ciudad de Buenos Aires	No	No
Buenos Aires	Si	No
Catamarca	Si	Si
Córdoba	Si	Si
Corrientes	Si	No
Chaco	Si	Si
Chubut	No	Si
Entre Ríos	Si	Si
Formosa	No	Si
Jujuy	Si	No
La Pampa	Si	Si
La Rioja	Si	Si
Mendoza	No	No
Misiones	No	No
Neuquén	No	No
Río Negro	No	No
Salta	Si	Si
San Juan	Si	Si
San Luis	Si	Si
Santa Cruz	No	No
Santa Fe	No	No
Santiago del Estero	No	No
Tucumán	No	No
Tierra del Fuego	Si	Si

Fuente: PREGASE, Ministerio de Cultura y Educación (Expuesto por RIQUELME, Graciela, *Ibíd.*, p. 80)

En el cuadro que presentamos se destacan las reacciones provinciales en lo dispuesto al acatamiento de la normativa federal y los cambios de estructura que causan las nuevas implementaciones. La situación en el marco de adaptación de la normativa nacional es heterogénea en el conjunto de las provincias, pues mientras catorce modifican sus normativas para adecuarlas a lo dispuesto por la Ley Federal, las diez restantes conservan la legislación previa o bien discuten proyectos de ley alternativos.

Se debe destacar a la provincia de Buenos Aires como una de las jurisdicciones más fuertemente alineadas con la nueva normativa federal, señalando que la misma, salvo consideraciones puntuales, no modifica su legislación escolar previa de manera radical. Esto, sin embargo, no debe hacernos pensar en modificaciones laxas dentro del sistema educativo bonaerense, ya que los cambios ocurridos se producen en tiempos breves y de manera improvisada, lo que genera un alto grado de incertidumbre y desconcierto²¹⁹ dentro de la comunidad educativa.

Como corolario de este segundo apartado dedicado a la reforma en los años noventa, es importante dejar explícita la intencionalidad de bucear sobre ella en su aspecto ideológico, complejo y dual y, desde su materialidad (normativa), poniendo atención a sus protagonistas, los cuales desde sectores bien definidos, la discuten e implementan. Esta reforma fue llevada a cabo por unos pocos, los técnicos y especialistas vinculados al Ministerio de Educación de la Nación, los que aúnan fuerzas junto con los sectores conservadores de la sociedad, en especial, la Iglesia Católica, con quienes comparten la idea de una educación financiada por el Estado.

Desde su implementación, se visibilizan las articulaciones y, en algunos casos, las tensiones, entre un Estado nacional que viabiliza mecanismos para descentralizar su aparato educativo, transfiriendo el costo de su mantenimiento a las provincias. Un Estado que, por otro lado, centraliza la selección y el diseño de los contenidos que deben enseñarse en cada provincia, adquiriendo así una funcionalidad compleja y, muchas veces, confusa en su accionar, respecto del rol que posee en el campo educativo real. Es en este escenario de reforma donde se insertan las diferentes normativas, ya expuestas, tanto nacionales como provinciales, las cuales traen como resultado, la creación e implementación de diseños curriculares propios que se piensan bajo el entramado de un “nuevo” sistema educativo.

²¹⁹ Piénsese las modificaciones estructurales como infraestructura con, la subsiguiente, readaptación de las instituciones escolares al nuevo escenario.

CAPÍTULO II: Los diseños curriculares durante la reforma educativa.

1. Génesis de los Contenidos Básicos Comunes

Son variadas las problemáticas que debe afrontar el Estado al momento de introducirse en la modificación de la legislación nacional como así también, en la provincial. Uno de los ejes de discusión gira en torno a los contenidos que deben establecerse como prioritarios y los diseños curriculares para la nueva educación. Bravo expone diferentes puntos a repensar en cuanto al sistema educativo, en general y a los diseños curriculares, en particular, a los que acusa de alejarse de la vida²²⁰ mediante un posicionamiento rígido en su estructura.

“Son varios los aspectos negativos que se advierten en nuestro sistema educativo. Entre otros: la irrelevancia, la rigidez, la clausura y la desarticulación. El primero resulta de la preparación insuficiente que acreditan los alumnos producto en gran medida del academicismo y el intelectualismo prevalecientes en la enseñanza, cuya característica más notoria es su alejamiento de la vida, principalmente de la producción y del trabajo. La rigidez se aprecia, de modo destacado, en el currículum y en los reglamentos escolares. En cuanto a la clausura, proviene de la existencia de un sistema educativo formal de naturaleza cerrada...Por último, la desarticulación, derivada de la formación fragmentaria del sistema formal, por ausencia de una ley orgánica de alcance general, se da tanto en sentido horizontal como vertical”²²¹.

Se adjetiva a los diseños curriculares con el término rigidez, palabra que denota estatismo. Pero la rigidez no puede entenderse aislada de categorías, igual de vitales, como la irrelevancia, la clausura y la desarticulación en doble sentido: horizontal y vertical. Falencias que visibilizan unas teorías curriculares, confeccionadas exclusivamente por consultores o expertos. Así, al decir de Hillert:

“Junto a la neta división entre diseño y desarrollo que distanciaba a los docentes y demás actores institucionales de la elaboración curricular, sujetos de la determinación social del currículum – en especial del mundo económico y religioso – fueron incorporados abiertamente a momentos del proceso de su estructuración formal, como expertos o consultores en contenidos curriculares o como funcionarios de gobierno”²²².

Para Hillert, el rol de los expertos encuentra su espacio en el escenario de las debatidas políticas curriculares al exponerse *qué* tipo de saber se transmite, *cómo* y *cuándo*²²³. En ese escenario, cierran las discusiones y las materializan de acuerdo con los intereses de sectores empresariales²²⁴ y eclesiásticos²²⁵, los que intentan obtener el control de la

²²⁰ Esto se opone a cualquier práctica de aprendizaje significativo en los estudiantes.

²²¹ BRAVO, Héctor, *Reflexiones sobre política educativa*, Ibid., p. 47.

²²² HILLERT, Flora, *Políticas curriculares. Sujetos sociales y conocimiento escolar en los vaivenes de lo público y lo privado*, Buenos Aires, Colihue, 2011, pp. 98-99.

²²³ Sin embargo, dejan, a nuestro entender, fuera el por qué, vital para comprender y explicar fenómenos significativos.

²²⁴ Dichos sectores se interesan por fomentar los Contenidos Básicos Comunes para la enseñanza de la tecnología, imprimiendo un fuerte discurso de mercado a los contenidos. Para mayor información véase: HILLERT, Flora, *Políticas curriculares. Sujetos sociales y conocimiento escolar en los vaivenes de lo público y lo privado*, Ibid.

educación a escala nacional. Las propuestas diseñadas, con carácter general y lideradas por tecnócratas, se insertan en el proceso formativo de la Ley Federal reemplazando los *Lineamientos Curriculares Básicos Comunes*, por aquellos que pasan a definirse como *Contenidos Básicos Comunes*²²⁶. Los CBC son la base sobre la que se asienta la educación a partir de los años noventa.

Según lo expresa el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación: *“Los Contenidos Básicos Comunes son la definición del conjunto de saberes relevantes que integraran el proceso de enseñanza en todo el país, concertados en el seno del CFCyE dentro de los lineamientos de la política educativa nacional”*²²⁷.

El impulso de seleccionar y enunciar estos nuevos CBC, se sostiene desde el grupo de expertos, con argumentaciones vinculadas con el atraso de los contenidos pasados y el replanteo que exigen los nuevos tiempos, de saberes a enseñar, marcados por los ritmos de la globalización²²⁸.

El proceso de elaboración de los CBC es programado a través de los denominados “Documentos para la Concertación”²²⁹ en diciembre de 1993. El objetivo de estos documentos, según Hillert, es concertar²³⁰ y no consensuar, exponiendo una panorámica dominante de los grupos ligados al poder que recortan finalmente toda reforma participativa y democrática, dejando fuera de las discusiones a amplios sectores de la educación con la sola imagen de un tiempo que apresura los cambios y un atraso educativo que amenaza a las jóvenes generaciones con expulsarlas del nuevo mundo global.

Los Documentos para la Concertación establecen quiénes van a ser convocados a participar, qué se entiende por contenidos educativos y cómo es el procedimiento a ser empleado, ya que los pasos técnicos de elaboración de los CBC se delimitan con absoluta precisión para ser alcanzados en un período breve y, sobre todo medido, de tiempo.

²²⁵ En el caso de la Iglesia, que es la que incide mayormente en los Contenidos Básicos Comunes para las Ciencias Sociales, la vemos actuar y planificar estrategias desde el Congreso Pedagógico Nacional en los años ochenta.

²²⁶ En adelante denominados CBC.

²²⁷ Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Versión digital, consultada el 2/12/14, URL: <http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/dcmto-obcbc.htm>.

²²⁸ Según crítica Borón: *“La caracterización de la educación argentina era que había quedado atrasada con relación a las nuevas exigencias de la globalización. La inequidad fundamental rezaba que niños y jóvenes quedarían fuera de un mundo que se transformaba vertiginosamente”*. Véase: BORÓN, Atilio, *Las reformas educativas en los países del Cono Sur. Un balance crítico*, *Ibíd.*, p. 124.

²²⁹ Como la Recomendación N° 29 de 1992 y los Documentos de la Serie A, N° 6 y 7, todos aprobados por el Consejo Federal de Educación en 1993. Para mayor información, véase: HILLERT, Flora, *Políticas curriculares. Sujetos sociales y conocimiento escolar en los vaivenes de lo público y lo privado*, *Ibíd.*

²³⁰ Según la autora: *“La intención declarada no era llegar a construir consensos sino a concertar, es decir, admitir diferencias y acceder a declinar posiciones”*. Véase: HILLERT, Flora, *Ibíd.*, p. 109.

Según Feldfeber: “La lógica de la concertación funcionó básicamente como una instancia de legitimación de las propuestas diseñadas en las instancias centrales con participación de los expertos”²³¹.

Desde el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación se impulsa un proceso de renovación curricular que reconoce tres niveles de estructuración denominados nacional²³²; jurisdiccional²³³ e institucional²³⁴. También se expresa que:

“Los Contenidos Básicos Comunes (CBC) forman parte de los acuerdos federales para la Transformación Curricular y constituyen la definición del conjunto de saberes relevantes que integrarán el proceso de enseñanza de todo el país (Ley Federal de Educación). Los CBC son la matriz básica para un proyecto cultural nacional; matriz a partir de la cual, cada jurisdicción del Sistema Educativo continuará actualizando sus propios lineamientos o diseños curriculares y dará paso, a su vez, a diversos pero compatibles proyectos curriculares institucionales. Para ello, el proceso de Transformación Curricular se organiza en tres niveles de concreción nacional, jurisdiccional e institucional”²³⁵.

La Nación es la responsable del proceso de elaboración de los CBC tanto para la enseñanza Inicial, el Ciclo Básico General²³⁶, el Polimodal y la Formación Docente. Los CBC son finalmente diseñados y aprobados por el Consejo Federal de Cultura y Educación²³⁷ dentro de los lineamientos de la política educativa nacional. Dicha institución es clave a la hora de entender la dinámica y la planificación de los contenidos comunes en el nuevo ordenamiento educativo.

²³¹ FELDFEBER, Myriam, “Una transformación sin consenso: apuntes sobre la política educativa del gobierno de Menem”, en: *Revista Versiones*, N° 11, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2000, pp. 8 – 9.

²³² Según el Ministerio de Educación de la Nación en *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*, *Ibíd.*, p. 11: “El Nivel Nacional involucra a todas las provincias y, a la por entonces Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, coordinadas por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Su instancia de aprobación final es el Consejo Federal de Cultura y Educación. A este nivel corresponden la elaboración y los acuerdos sobre los Contenidos Básicos Comunes”. Previa formación de los CBC, se elabora una consulta a especialistas en las diferentes áreas del conocimiento, los cuales elaboran proyectos alternativos que luego inciden en la elaboración de los CBC. Véase para este tema el capítulo siguiente.

²³³ El *Nivel Jurisdiccional* recoge los aportes de la jurisdicción a través de la elaboración de sus Diseños Curriculares y contextualiza los CBC en términos de la realidad regional, de acuerdo a las Orientaciones Generales y Específicas para la Elaboración de Contenidos Básicos Comunes (Res. N° 33/93, CFEyE) y a los Criterios para la Elaboración de los Diseños Curriculares Compatibles (Res. N° 37/94). Véase para mayor información: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*, *Ibíd.*, p. 11.

²³⁴ De este último nivel se espera que, en principio, sirva para enriquecer las orientaciones nacionales y jurisdiccionales, pero se lo despoja de carácter local, cumpliendo funciones de orientación exclusivamente áulica. Aparece lo que el gobierno central denomina “Proyecto Educativo Institucional” (PEI) que va a constituir una práctica institucional que permite a los establecimientos escolares redefinir y adaptar los lineamientos educativos que se han formulado en los niveles nacional y provincial.

²³⁵ Véase: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*, *Ibíd.*, p. 21.

²³⁶ Aquí se encuentran los formatos de EGB articulados en tres partes de tres años cada uno.

²³⁷ En adelante denominado CFCyE. En el marco de la Ley Federal, se define al CFCyE como “aquel ámbito de coordinación y concertación del Sistema Nacional de Educación, presidido por el ministro nacional del área e integrado por el responsable de la conducción educativa de cada provincia y un representante del Consejo Interuniversitario Nacional. Véase artículo 54 de la Ley Federal de Educación.

La estructura de funcionamiento del Consejo Federal se muestra, exclusivamente, vinculada al accionar del Ministerio de Educación, aclarándose que la coordinación del sistema es presidida por el ministro nacional, lo cual le permite tomar decisiones frente a los demás ministros de educación provinciales. Esto deja en evidencia el marcado centralismo del Estado nacional que la propia Ley Federal promueve y valoriza, en máxima expresión, el decir que: *“La misión del CFCyE es unificar criterios entre las jurisdicciones, cooperar en la consolidación de la identidad nacional y en que a todos los habitantes del país se les garantice el derecho constitucional de enseñar y aprender en forma igualitaria y equitativa”*²³⁸.

La centralidad que adquiere dicho consejo en lo referente a contenidos mínimos establecidos en cada nivel educativo, sitúa a las provincias en franca dependencia con respecto al poder central. De éste modo, se refuerza ideológicamente la verticalidad de los saberes declarando que solo es facultad de las provincias *“Aprobar el currículo de los diversos ciclos, niveles y regímenes especiales en el marco de lo acordado en el CFCE”*²³⁹.

En el caso bonaerense, el Consejo General de Cultura y Educación de la provincia, ve reducir sus atribuciones en materia de política educativa, en detrimento del CFCyE, al quedar restringido al ejercicio de tareas de asesoramiento²⁴⁰. Sus funciones se limitan, desde la vigencia de la LFE, a cuestiones referentes a los materiales didácticos y libros de textos utilizados en escuelas públicas y privadas; a categorías otorgadas a los Servicios Educativos; a acciones de apoyo social y pedagógico destinadas a la eliminación de la deserción, al ausentismo y el analfabetismo y, por último, a la programación de congresos, encuentros y seminarios pedagógicos, de carácter provincial, nacional e internacional, para promover el intercambio de experiencias educativas.

En función de lo expuesto, es importante insistir en que dentro de las políticas nacionales, los CBC se alinean bajo la modalidad de formato cerrado, justificando y legitimando su accionar, en el espíritu de unidad nacional que emana de la LFE, integrando a todas las jurisdicciones educativas bajo la supervisión del CFCyE. Cualquier modificación que se realiza en los diseños particulares de las provincias, debe ser revisada y aprobada por el Consejo Federal como organismo educativo central dentro del contexto de la reforma curricular.

²³⁸ TALEVA SALVAT, Orlando, *Ley Federal de Educación*, *Ibíd.*, p. 44.

²³⁹ TALEVA SALVAT, Orlando, *Ibíd.*, p. 46.

²⁴⁰ Véase Artículo 43 de La Ley Provincial de Educación N° 11. 612.

Los Contenidos Básicos Comunes organizan el saber en torno a un cuerpo de conocimientos educativos generales y conocimientos específicos graduales. Entre los aspectos novedosos expresados en los CBC, aparece un concepto amplio y renovado de los contenidos educativos planificados bajo tres dimensiones: las conceptuales, las procedimentales y las actitudinales²⁴¹ que van a caracterizar la identidad de estos nuevos contenidos básicos.

Para Davini y Birgin²⁴² los contenidos específicos mantienen una elevada proporción si se los compara respecto a los conocimientos educativos, así como a la baja presencia de núcleos políticos culturales en los contenidos destinados a la formación de la conciencia docente. Al mismo tiempo, siguiendo la misma línea, Coll nos plantea que: “*estos cambios no suponen una reducción de la importancia de los contenidos tradicionales, sino más bien una reconsideración de su papel en la educación*”²⁴³.

Consideramos que esa proporción de contenidos disciplinares se debe específicamente al agrupamiento de diversas disciplinas en áreas del conocimiento. Es así que la Historia o la Geografía ven fusionadas sus estructuras en lo que pasa a denominarse Ciencias Sociales, provocando fuertes reacciones en la comunidad educativa, la cual no está preparada para afrontar, en los tiempos tecnocráticos, una adecuación real de las necesidades planteadas en la teoría curricular, a sabiendas de que los docentes no se forman en Ciencias Sociales, sino bajo disciplinas específicas de saber (historiadores, geógrafos, economistas, etc.). Esto es un ejemplo de la centralidad y verticalismo que adquieren los CBC, que provoca una desarticulación entre lo que dice la normativa y lo que, en general, ocurre en la práctica, en los ámbitos institucionales que improvisan, diferentes salidas²⁴⁴ dentro de la reforma. En este contexto, otro ejemplo lo constituyen los manuales escolares, que en muchos casos,

²⁴¹ Si bien la mayoría de autores especialistas en el tema, aconsejan analizar las tres categorías en conjunto, consideramos oportuno centrarnos en el estudio, solamente, de los conceptos que es lo que abordaremos posteriormente en el tratamiento discursivo de los manuales escolares. Sobre las diferencias entre aspectos procedimentales y actitudinales véase la obra de: COLL, César y Otros, *Los Contenidos en la Reforma. Enseñanza y Aprendizaje de Conceptos, Procedimientos y Actitudes*, Buenos Aires, Santillana, 1995.

²⁴² DAVINI, Ma. Cristina y BIRGIN, Alejandra, “Políticas de formación docente en el escenario de los '90. Continuidades y transformaciones”, en: AA.VV. *Políticas y sistemas de formación*, Buenos Aires, Novedades Educativas – Facultad de Filosofía y Letras (UBA), 1998.

²⁴³ COLL, César y Otros, *Los Contenidos en la Reforma. Enseñanza y Aprendizaje de Conceptos, Procedimientos y Actitudes*, Los Contenidos en la Reforma. Enseñanza y Aprendizaje de Conceptos, Procedimientos y Actitudes, *Ibíd.*, p. 20.

²⁴⁴ Para BIRGIN, Alejandra y otros: “*Las instituciones educativas como entes suspendidas en el espacio y el tiempo y no implicadas en una trama de articulaciones sociales que organizan sus identidades, generan condiciones muy diferenciales para la recepción y reconfiguración de las prácticas institucionales*”. Véase: BIRGIN, Alejandra, DUCHATZKY, Silvia Y DUSSEL, Inés, “Las instituciones de formación docente frente a la reforma: estrategias y configuraciones de la identidad”, en: *Propuesta Educativa*, Año 9, N° 19, Buenos Aires, FLACSO, Diciembre de 1998, p. 25. Aclaremos que no integramos a nuestro análisis, el estudio de las prácticas docentes, por la complejidad que adquiere al momento de abordarlo en profundidad.

funcionan como ordenadores curriculares ante el desconcierto y la velocidad operada por los cambios.

Según Terigi, la descontextualización supone la pérdida de referencia disciplinaria y, en el caso de la Historia, se fusiona a unas Ciencias Sociales muy abarcativas aunque poco definidas. Es así que:

“El contenido escolar no se conforma sólo con versiones escolares de los saberes y prácticas construidos en los ámbitos de referencia del currículum escolar: incluye un conjunto de dispositivos didácticos, de herramientas construidas para facilitar la enseñanza... que se convierten de hecho en contenidos, en tanto no solo “sirven para enseñar” sino que, en rigor se enseñan”²⁴⁵.

Esta desvinculación entre espacios normativos y espacios pragmáticos de enseñanza se potencia a través de la segmentación y diferenciación entre expertos y docentes, que se produce en el marco de la reforma. Desde el discurso del gobierno central, la transformación educativa en marcha solo es posible si los docentes se profesionalizan²⁴⁶. El mencionado discurso destaca la necesidad de que los docentes asuman un rol protagónico en el cambio educativo, a sabiendas de unos CBC que se conforman cerrados, por el accionar de tecnócratas que los diseñan sin considerar los aportes de los actores directos del proceso de enseñanza, generando así una contradicción irresuelta desde los inicios de la reforma.

Las medidas asumidas dejan escaso margen a la acción, así como a los modos de implementación, los cuales son definidos en las instancias centrales con escasa participación docente. *“De este modo, la formación docente se convierte en uno de los ámbitos privilegiados de regulación y control. Tras el imperativo de la profesionalización, el poder central impulsa una reforma centrada en la estructuración de nuevos contenidos, la organización de nuevos sistemas de evaluación y de una nueva estructura de capacitación establecidas en escala nacional”²⁴⁷.*

²⁴⁵ TERIGI, Flavia, “Sobre las características del conocimiento escolar”, en: FRIGERIO, Graciela y otros, *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 1999, pp. 39 – 40.

²⁴⁶ El discurso de profesionalización puede analizarse a dos niveles. Primero, se articula en el discurso de los tecnócratas, el cual transfiere la responsabilidad del fracaso educativo a los actores más débiles del sistema, esto es, a los docentes. Sin embargo y, en segundo lugar, renunciar a pensar al docente como profesional profundiza el carácter legitimador de esos discursos. Por lo tanto, impera comenzar a pensar este concepto en relación con aspectos intelectuales que vinculen al docente con saberes complejos y específicos, a la vez, que resalten las dimensiones éticas, políticas y filosóficas de la educación. Sobre este tema ver: SUASNÁBAR, Claudio, “Intelectuales y política. La tecno-burocratización de los expertos: una mirada de la relación entre intelectuales de la educación, conocimiento especializado y política educativa”, en: *Propuesta Educativa*, Año 19, N° 33, Buenos Aires, FLACSO, Junio de 2010.

²⁴⁷ FELDFEBER, Myriam, “Una transformación sin consenso: apuntes sobre la política educativa del gobierno de Menem”, *Ibíd.*, p. 39.

2. Entre los CBC y los diseños curriculares: la conformación de las Ciencias Sociales y el reacomodo de la Historia medieval.

Es en el contexto de una reforma en la que las innovaciones son pocas y se estructuran desde los espacios mismos del poder y en la cual consideramos que se gestan dos elementos distintivos que afectan profundamente la enseñanza de la Historia y, en particular de lo medieval en la escuela. Por un lado, el tercer ciclo de EGB como híbrido entre la anterior escuela primaria y la secundaria²⁴⁸, teniendo la función de nexo entre los anteriores ciclos formativos y el Polimodal. Por otro lado, se establece un tercer ciclo compuesto por séptimo, octavo y noveno año y que incorpora el área de Ciencias Sociales a estos dos últimos años, en detrimento de la Historia o la Geografía como disciplinas específicas²⁴⁹. En ese tercer ciclo, se encuentran los temas de historia medieval que, previo a la reforma, correspondían a primer año de la escuela secundaria.

El abordaje de las Ciencias Sociales como área, genera diferentes lecturas. Para algunos investigadores²⁵⁰ el alejamiento del trabajo disciplinar se visualiza como dificultad. Para otros²⁵¹, en cambio, implica como desafío, construyendo puentes a partir de los puntos de encuentro entre las diferentes disciplinas. El sustento pedagógico de esta decisión reside en poner énfasis sobre el entramado de la realidad social desde una mirada globalizadora. Acerca de esto, los diseños curriculares bonaerenses se definen como: *“Forma de captación de la realidad en la que se comprende el todo, en la interacción de las partes que lo conforman. Esta forma de captar la realidad debe ser el referente en el momento de orientar los aprendizajes y, previo a ello, en la organización de los contenidos”*²⁵².

Las Ciencias Sociales buscan ampliarse en la nueva coyuntura educativa, rompiendo los horizontes tradicionales de la Historia y la Geografía, para así integrar las metodologías y los objetos de análisis de las Ciencias Políticas, la Economía, la Sociología y la Antropología al conocimiento de lo social.

²⁴⁸ No nos detendremos específicamente en este aspecto, ya analizado anteriormente, pues se pretende focalizar en el surgimiento de las áreas del conocimiento y, en especial, la de las Ciencias Sociales que afectan directamente al campo de la historia medieval.

²⁴⁹ Con esta denominación se anula el formato tradicional que organiza a la educación en dos niveles, el primario y el secundario.

²⁵⁰ Véase las posturas mantenidas a favor de disciplinas autónomas por: ROMERO, Luis Alberto, *Volver a la Historia*, Ibíd., y Academia Nacional de la Historia, *La enseñanza de la Historia en la Argentina*, Buenos Aires, Academia Nacional de la Historia, 2005.

²⁵¹ Véase sobre la defensa del área Ciencias Sociales la entrevista a CARRETERO, Mario, “La enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela”, en: *Revista 12(ntes)*, Año 2, N° 12, abril de 2007, pp. 3–5 y BENEJAM, Pilar y PAGÉS, Joan (coord.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona, ICE/ HORSORI, 1997.

²⁵² Marco General del Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires, elaborados por el Consejo General de Cultura y Educación, La Plata, 1999, pág. 11.

“Para la selección y elaboración de los contenidos Básicos Comunes del Área de Ciencias Sociales, se solicitó el aporte de once expertos – tres de Historia, tres de Geografía, tres de Economía, dos de Sociología- cada uno de los cuales recurrió a su vez a diez colegas, con lo que la consulta se extendió a alrededor de cien personas...Se recibió también el aporte de cuatro antropólogos avalado por el Colegio de Graduados en Antropología”²⁵³.

En el caso de los especialistas en Historia se convoca a tres consultores para la futura diagramación de los CBC. Estos expertos son Fernando Devoto, Carlos Segreti y Luis Alberto Romero. Cada uno de los mismos, convoca a diez integrantes de la disciplina para su asesoramiento.

Fernando Devoto, es en ese momento, docente en Historia por la Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA) y coordina la Maestría en Historia de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. A su vez, consulta a especialistas provenientes en su mayoría de universidades nacionales como es el caso de José Carlos Chiaramonte y Oscar Terán, pertenecientes a la Universidad de Buenos Aires; Juan Carlos Grosso y Eduardo Míguez, referentes de la Universidad Nacional del Centro; María Inés Barbero, a la Universidad Nacional de Luján; Eduardo Hourcade vinculado a la Universidad Nacional de Rosario y Ricardo Rivas, a las Universidades Nacionales de La Plata y Mar del Plata. ²⁵⁴. Hay que tener presente que además de los citados forman parte de este grupo Ezequiel Gallo perteneciente al Instituto Di Tella y Víctor Tau Anzoátegui de la Academia Nacional de la Historia.

Sobre los historiadores mencionados cabe destacarse la ausencia de especialistas ligados a los estudios medievales, centrando la elección en investigadores del área americana y argentina. Esto se evidencia, en especial, en la bibliografía de referencia, cuyas obras sobre medievalismo son escasas y pertenecen a los clásicos de la escuela francesa de Annales sin evidencia de diversidad y actualización historiográfica en las lecturas aconsejadas²⁵⁵. Esta comisión centra los tiempos históricos desde el siglo XIX en adelante, poniendo mayor énfasis en lo denominado contemporáneo y en la historia del siglo XX, dejando al período

²⁵³ HILLERT, Flora, *Políticas curriculares. sujetos sociales y conocimiento escolar en los vaivenes de lo público y lo privado*, *Ibíd.*, p. 138. Cabe destacarse que al ser numeroso el grupo de expertos que conforman las Ciencias Sociales, se genera una subárea para Formación Ética y Ciudadana. En total, teniendo en cuenta todas las áreas del conocimiento, el Ministro de Educación de Nación incorpora para la definición de los CBC a seiscientos investigadores y docentes universitarios que forman sesenta equipos de trabajo disciplinares en el marco del denominado segundo consenso.

²⁵⁴ HILLERT, Flora, *Políticas curriculares. sujetos sociales y conocimiento escolar en los vaivenes de lo público y lo privado*, *Ibíd.*, pp. 139 – 140. Téngase en cuenta que las pertenencias institucionales se obtienen de los documentos que redactan los tres grupos mencionados, respetándose solamente los lugares que en los mismos se expresan sin detallar otras entidades donde pudieran participar contemporáneamente.

²⁵⁵ Se cita como bibliografía específica *La sociedad feudal* de Marc BLOCH (1958) y como obra genérica *Storia delle donne* de Georges DUBY y Michelle PERROT (1990) en un total de 48 obras citadas. No hay curiosamente en ninguno de los tres documentos preliminares analizados citas a referencias bibliográficas de manuales escolares.

medieval sumergido junto a la Prehistoria y la Antigüedad en un área común denominada “*Historia antigua*”²⁵⁶.

Un segundo grupo queda bajo la coordinación de Carlos Segreti, el cual es Vicepresidente Primero de la Academia Nacional de la Historia y Decano de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Convoca a diversos sectores que hacen más representativo el trabajo presentado. Los especialistas pertenecen a la Universidad de Córdoba, este es el caso de Isabel Las Heras, Beatriz Moreyra de Alba y Ana Inés Ferreyra; a la Universidad Nacional de Tucumán, Ramón Leoni Pinto; a la Universidad Nacional del Sur, Hernán Silva y a la Universidad Nacional de Cuyo, María Cristina Seghesso de López Aragón.

Se cuenta con la participación de Miguel Ángel. De Marco como representante de la Academia Nacional de la Historia y Dardo Pérez Guilhou como ex ministro de Cultura y Educación de la Nación. Esta comisión tiene representatividad a nivel de educación terciario (Instituto Nacional Superior del Profesorado “Mariano Moreno” de la ciudad de Bell Ville, provincia de Córdoba, bajo su ex rector Bernardino Calvo) y secundario (Nélida Robledo, docente de escuela media).

Se concibe, en este caso, una apertura de temas ligados a las nuevas historiografías que llevan a pensar a la Historia como una disciplina compleja, especialmente ligada a lo geográfico, deslizándose ejes tiempo – espaciales en la narrativa propuesta, centrada en cambios y continuidades constantes como forma de pensar el tiempo histórico. Según sus sugerencias:

*“A los tradicionales aspectos político, social, económico, cultural, militar, religioso, etc., es necesario integrarlos con problemas tan interesantes como los de la historia de la vida privada, de las mentalidades, de la alimentación, de la vida rural y urbana, del espacio público y privado...Algunos de los aspectos señalados permitirán, mejor que otros, que el educando adquiera noción de las permanencias y cambios en la historia, dos conceptos que es necesario tener siempre presentes en la explicación de la especialidad”*²⁵⁷.

Si bien el planteo de nuevas temáticas a incorporarse para reforzar las estructuras discursivas de cambios y permanencias se presenta novedoso, al plasmarlo en el ordenamiento cronológico adquiere un formato tradicional, dándose para la etapa medieval un lugar individualizado entre el mundo antiguo y el mundo moderno con poca conexión entre las diferentes etapas históricas.

²⁵⁶ Para mayor información véase: DEVOTO, Fernando, *Ciencias Sociales*. Tomo I, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Fuentes para la transformación curricular, 1996.

²⁵⁷ Véase SEGRETI, Carlos, *Ciencias Sociales*. Tomo II, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Fuentes para la transformación curricular, 1996.

A diferencia del primer grupo de historiadores, el dirigido por Segreti, cuenta con la participación de una medievalista como Las Heras, especializada en temas de poder y religión en los últimos siglos medievales castellanos. Se plantea para el mundo medieval tres imágenes asociadas, la del castillo, con un tratamiento de lo feudal que cierra la discusión historiográfica a una sola postura, la jurídico - institucional, contrastando este tema con las órdenes religiosas como resguardo de la cultura latina; en segundo lugar, la ciudad, como espacio de libertades, diferenciando aquellas nacidas en el ámbito mediterráneo de las noroccidentales y; en tercer lugar, la confrontación cultural entre moros y cristianos situados en la Península Ibérica, en pleno proceso de Reconquista, como explicación de las futuras expediciones marítimas de ultramar.

En cuanto a la bibliografía que se propone, se destacan dos apartados para lo referente a la Teoría de la Historia, la historiografía y la metodología y un tercer bloque, de bibliografía específica, para las diversas áreas del conocimiento histórico. Es en esta última parte, donde aparecen dos obras sobre el medievalismo clásico²⁵⁸ en un total de treinta y ocho obras. En coincidencia con el primer grupo, priman los textos de carácter hispanoamericano y argentino, en especial, aquellos que aluden a tiempos poscoloniales. El hispanismo y el nacionalismo son dos ejes que atraviesan la selección bibliográfica.

Un tercer grupo, es coordinado por Luis Alberto Romero, el cual es investigador del CONICET y Profesor Titular de Historia Social General en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Los especialistas por él consultados pertenecen a la Universidad Nacional de Buenos Aires de la cual forma parte y entre ellos se encuentran Carlos Astarita, Lilia Bertoni, Marta Bonaudo, José Emilio Burucúa, Carlos Herrán, Adrián Gorelik, Raúl Mandrini, Hilda Sábato, Enrique Tandeter y Gregorio Weinberg. Es el grupo con menos representatividad en cuanto a voces de historiadores de otras universidades nacionales, según señala la documentación emanada del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación que consultamos.

“Este texto, realizado por encargo del Ministerio de Educación y Cultura de la Argentina, recoge ideas y experiencias acumuladas en trabajos anteriores, donde he trabajado en colaboración con otros especialistas. En la elaboración de la sección correspondiente a Estudios Sociales del Diseño Curricular 1981 de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Buenos Aires, preparado para las escuelas primarias de la Capital, trabajé conjuntamente con las profesoras Lilia Ana Bertoni y Ana María Orradre y la licenciada Norma Riccò. En la preparación de una propuesta curricular para las escuelas de nivel medio de la Capital, solicitada en 1992 por la Dirección de Planeamiento Educativo de la Municipalidad de Buenos Aires, colaboró conmigo la profesora María Victoria Grillo, y me beneficié de los

²⁵⁸ Las obras específicas al ámbito medieval son las de: HUIZINGA, Johan, *El otoño de la Edad Media*, Madrid, 1985 y MANTRAN, Roberto, *La expansión musulmana (siglos VII al XI)*, Barcelona, 1973.

*comentarios del equipo de trabajo de esa Dirección, coordinado por la licenciada Herminia Ferrata*²⁵⁹.

Se evidencia en el documento el manejo de perspectivas teóricas claves en los debates sobre la enseñanza de la Historia, manejando diversas categorías tales como conciencia y saber históricos, conocimiento problemático y en construcción permanente e incorporando un esquema analítico sostenido en nuevos contenidos basados en sus tres partes, la conceptual que Romero denomina conocimientos, la procedimental²⁶⁰ y la actitudinal²⁶¹.

En cuanto a la primera, se destaca lo importante de conectar hechos que los jóvenes perciben de manera aislada, darles coherencia y continuidad. Se observa en el problema planteado una doble dimensión: una historiografía tradicional que pervive en los recortes y en la fragmentación absoluta y una didáctica que no se adapta a los nuevos tiempos, o lo que es igual, a las nuevas generaciones que según el documento, nacen al encuentro de la mundialización por sobre otras realidades.

*“La historia que se enseña se refiere principal y casi exclusivamente a los estados, y su tema es básicamente político-institucional, militar o diplomático. Los actores de los procesos históricos que se consideran son individuales: hombres con poder, que pueden influir en el curso de la política o la guerra; como alternativa, se habla del .pueblo. o .la nación.. Sus acciones se plasman en .hechos, singulares, únicos e irrepetibles, que basta con exponer cronológicamente. No hay conceptos que den cuenta de aspectos comunes de distintas realidades, de sus sociedades, sus sistemas alimentarios o políticos, sus religiones o ideologías”*²⁶².

En este texto, se presenta un estudio preliminar de la situación en que se encuentra el sistema educativo en términos generales, dejando claramente expresado el predominio de una historia tradicional que necesita ser reformulada en el nuevo contexto de reforma educativa.

Es asimismo, el único que formula una pregunta central para el desarrollo del pensamiento histórico y de la enseñanza de la Historia, para qué queremos enseñar la disciplina, es decir, que utilidad proporciona dicho saber a los jóvenes. Sobre el interrogante planteado expresa que:

²⁵⁹ Véase ROMERO, Luis Alberto, *Ciencias Sociales*. Tomo II, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Fuentes para la transformación curricular, 1996, versión digital, consultada el 17/09/2015, URL: http://www.educ.ar/educar/docentes/cs_sociales/. Sobre la crítica realizada a la creación del área Ciencias Sociales en los últimos años de la EGB, véase el trabajo realizado por ROMERO, Luis Alberto, *Volver a la Historia*, Ibíd.

²⁶⁰ Este grupo plantea una historia en la que los estudiantes puedan aprehender el proceso de construcción que implica la temporalidad y la espacialidad, puedan pensar a partir de problemas, construyendo conocimientos y pensando en conexiones.

²⁶¹ En lo actitudinal, se posiciona en valores plurales y democráticos, evitando saberes de tipo dogmáticos y cerrados. Aconseja fomentar saberes críticos que alerten sobre la inexistencia de relatos unifocales y reduccionistas. Se insiste, por último, en una sociedad integrada al mundo, es decir, globalizada.

²⁶² ROMERO, Luis Alberto, *Ciencias Sociales*, Ibíd.

“sigue presente, aunque deslucida, la vieja idea de que la historia constituye un instrumento privilegiado de formación cívica y de integración nacional. Esta idea, ciertamente importante, ha perdido en su versión actual toda eficacia, y hasta resulta contraproducente: la historia oficial y sus héroes de bronce convencen poco, despiertan escasa adhesión emocional y, además, bloquean una comprensión más cabal del pasado”²⁶³.

Se trata de desnaturalizar a la disciplina como espacio ligado a la memorización de conceptos aislados y, para ello, plantea una problematización histórica que priorice una narrativa historiográfica de orden social y, sobre todo, cultural. Esta lograría conectar o articular una realidad de carácter histórico total²⁶⁴ que fusione el saber histórico que produce la Academia dentro del contexto de la vida misma²⁶⁵.

En el grupo coordinado por Romero, también se incluye la participación de un especialista en el área medieval, Astarita²⁶⁶, representante de la historiografía marxista ligada a las economías campesinas feudales²⁶⁷. Lo medieval ocupa en esta propuesta un lugar central y es así que el documento entregado al Ministerio, aclara que: *“el principal núcleo temático propuesto para la enseñanza de la historia - la historia nacional, en el marco de la latinoamericana y la occidental - arranca de un momento y lugar preciso: la llamada Edad Media europea”²⁶⁸* a la que denomina *orden cristiano feudal*²⁶⁹. Reconoce que las tres esferas de tratamiento espacial deben actuar unidas en una lógica de conexiones discursivas que muestren las complejidades del proceso histórico al que se piensa en su totalidad analítica.

²⁶³ ROMERO, Luis Alberto, *Ciencias Sociales*, Ibíd.

²⁶⁴ Téngase presente que su padre, el historiador José Luis Romero, impone el término Historia Total para explicar la apertura de una historiografía que se empieza a hacer más abarcativa en sus temáticas y enfoques desde la entrada en el país de la Historia Social hacia la década de 1930, sacando del centro la historia política basada en grandes relatos y grandes hombres. Sobre este tema véase: ASTARITA, Carlos, “La historia social y el medievalismo argentino”, *Bulletin du centre d’études médiévales d’Auxerre, BUCEMA*, N° 7, 2003. Versión digital, consultada el 06/04/2015, URL: <http://cem.revues.org/3252>; BURKE, Peter, *La revolución historiográfica francesa. La escuela de los Annales: 1929 – 1989*, Barcelona, Gedisa, 2006 y DEVOTO, Fernando “José Luis Romero, un historiador clásico y revolucionario”, *Criterio*, Buenos Aires, N° 2325, 2007, versión digital, URL: <http://www.revistacriterio.com.ar/sociedad/jose-luis-romero-un-historiador-clasico-y-revolucionario/>.

²⁶⁵ Sobre este tema véase: ROMERO, José Luis, *La vida histórica*, Buenos Aires, Sudamericana, 1988.

²⁶⁶ Téngase presente que, además de Astarita, Luis Alberto Romero es hijo del gran medievalista argentino José Luis Romero, quién funda las bases de la historia medieval en Argentina en las primeras décadas del siglo XX.

²⁶⁷ Sus estudios son variados y diversos, contando entre sus producciones, en la época que estudiamos, títulos como: ASTARITA, Carlos, “Estructura social del Concejo primitivo de la Extremadura castellano – leonesa. Problemas y controversias”, en: *Anales de historia antigua y medieval*, N° 26, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, 1993, pp. 47 - 118; ASTARITA, Carlos, “Caracterización económica de los caballeros villanos de la Extremadura castellano – leonesa. Siglos XII – XV”, en: *Anales de historia antigua y medieval*, N° 27, Buenos Aires, 1994; ASTARITA, Carlos, “Studio comparativo del rapporti sociali agrari in due aree della Spagna medievale”, en: *Rivista di storia dell’agricoltura*, vol. 35, N° 1, 1995, pp. 111– 130, por citar algunos de los vastos títulos que ha producido el mencionado medievalista argentino.

²⁶⁸ ROMERO, Luis Alberto, *Ciencias Sociales*, Ibíd.

²⁶⁹ Cf. la obra de su padre donde se utiliza la misma terminología. Véase: ROMERO, José Luis, *La revolución burguesa en el mundo feudal*, Buenos Aires, Sudamericana, 1967.

En cuanto a las cronologías usadas, se mantienen las periodizaciones tradicionales que abarcan el período comprendido entre los siglos V y XV, tomando como ejes ordenadores, la sociedad feudal y la conformación de la ideología cristiano feudal; el mundo urbano con el comercio, las ciudades y los grupos sociales burgueses y, por último, las monarquías de finales del medioevo que crecen respaldadas alternativamente por las aristocracias feudales y las burguesías.

Con respecto a la bibliografía implementada, la divide en Problemas Teóricos; Historia de la Humanidad (donde sitúa los comienzos del Hombre hasta la caída del Imperio Romano); Historia Occidental (donde sitúa al mundo medieval junto con temas referentes a la modernidad y a los tiempos contemporáneos), observándose un incremento sustancial en las obras específicas de carácter medieval²⁷⁰; un tercer apartado de textos sobre América Latina y, el último, sobre Argentina.

Todas las propuestas se elevan a la coordinadora general del Área Ciencias Sociales (CBC) María Dolores Béjar²⁷¹, quién rescata de las mismas, el acento en la cultura occidental como centro estructurador de los contenidos y resalta la mirada, especialmente del primer grupo coordinado por Devoto, en la importancia de ubicar a la Historia durante los tiempos presentes.

A partir de las tres propuestas presentadas por los grupos disciplinares, los contenidos son sometidos a un proceso de recontextualización pedagógica²⁷² hasta que en noviembre de 1994, el CFCyE alcanza una versión que se aprueba en primera instancia y que por presiones de los grupos católicos, los cuales logran imponer determinados cambios al original²⁷³, se modifica generando una versión final en junio de 1995

²⁷⁰ Entre las obras citadas toman importancia los textos escritos por José Luis Romero, además de autores europeos vinculados a la tercera generación de Annales como Le Goff y Duby y a la corriente marxista británica de estudios económicos como Hodgett y Dobb. De cincuenta y nueve obras dedicadas al mundo occidental, tres son de carácter genérico y ocho específicas de lo medieval.

²⁷¹ Estructura los aportes presentados por los especialistas en cuestiones pedagógicas. Dicha docente es historiadora en su formación.

²⁷² En esta tarea se encamina la Coordinadora General de las Ciencias Sociales, Ma. Dolores Béjar, junto a un grupo de especialistas en Educación.

²⁷³ En una versión final de los CBC (1995), fuertemente influenciada por los sectores católicos, se modifican los términos que son aprobados por el CFCyE en 1994. Los cambios operados reemplazan el término “creencias” por “convicciones” según lo recomendado por la Facultad de Ciencias de la Educación de la UCALP. Es interesante destacar que se vuelve a intentar retomar los debates sobre la formación integral de la persona que habían iniciado estos grupos durante el Congreso Pedagógico. Véase sobre este tema el texto de: ARCHIDEO, Lila; VÁZQUEZ, Stella Maris y LICCIARDO, Cayetano, *Análisis de los Contenidos Básicos para la Educación Polimodal*, La Plata, UCALP, 1996. Cfr. CBC de Ciencias Sociales (1995), versión digital, URL: <file:///C:/Users/usuario/Desktop/Diseños%20curriculares/CBC%20EGB%20Sociales%2095.pdf>

Los CBC de Ciencias Sociales para la Educación General Básica, aprobados en su versión final²⁷⁴, se organizan en cinco bloques ordenados respectivamente: el primero se titula “*Las sociedades y los espacios geográficos*”; el segundo “*Las sociedades a través del tiempo. Cambios, continuidades y diversidad cultural*”; el tercero “*Las actividades humanas y la organización social*”; el cuarto “*Procedimientos relacionados con la comprensión y la explicación de la realidad social*” y, finalmente, el último denominado “*Actitudes generales relacionadas con la comprensión y la explicación de la realidad social*”.

Damos cuenta de la complejidad que adquieren los contenidos en esta transformación educativa, ya que poseen una triple dimensión. En primer lugar, conceptuales que conciben a los saberes de forma aislada (aunque la idea de Ciencias Sociales promueve lo contrario) donde se destacan los tradicionales conocimientos geográficos, los cuales se enuncian en el primer bloque, mientras los saberes históricos se nuclean en los bloques segundo y tercero, sin interacción alguna con el primero. Quedan para los últimos dos bloques, separados de los anteriores, los contenidos procedimentales y actitudinales.

Si observamos los contenidos históricos en Tercer Ciclo, notamos como dato no menor, que se concede un lugar destacado al análisis de la cultura occidental como plantea Romero en su estudio preliminar. Es así que los CBC para las Ciencias Sociales EGB 3 expresan que:

“A través del trabajo con los procedimientos generales sugeridos en el bloque 4 y organizado en torno a una cronología se accederá a información acerca de los principales sucesos de la historia mundial [y] de la cultura occidental. Esa información se ofrecerá estructurada de modo tal que facilite el reconocimiento y la construcción de explicaciones del significado y los alcances de los grandes cambios políticos, socioeconómicos, de las ideas, las creencias y las creaciones culturales de todo tipo que han signado decisivamente el rumbo de la humanidad. Esas informaciones ofrecerán también materia concreta para descubrir las continuidades que persisten más allá de los cambios y las sincronías o asincronías entre los mismos”²⁷⁵.

Este reforzamiento de la cultura occidental tiene algunas diferencias notables en las conceptualizaciones del mundo medieval según se trate del proyecto original de 1994 o el que finalmente se aprueba en 1995 con modificaciones. En cuanto al primero destacan las categorizaciones que eleva la comisión de Romero y relacionan cultura occidental con cultura cristiana.

²⁷⁴ Elaborados los contenidos básicos, son luego distribuidos para la adquisición docente a través de cuadernillos de capacitación que, en el caso bonaerense, comienzan a aparecer desde 1995 cuando se sanciona la Ley Provincial de Educación, siendo dirigidos por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia.

²⁷⁵ Los CBC expresan una organización de la secuencia cronológica bajo nueve ejes temáticos entre los que se encuentran: “*el origen de la humanidad; la Antigüedad clásica; la sociedad cristiano-feudal y el mundo urbano y burgués; la expansión europea de los siglos XV y XVI; la era del capitalismo y las revoluciones modernas; modos de relación entre Europa y los mundos no europeos; Argentina y América Latina hasta el siglo XIX; el mundo del siglo XX, y la Argentina contemporánea en el marco latinoamericano y mundial*” Véase CBC de Ciencias Sociales – EGB 3, versión 1994, p. 7.

“Para la presentación de los alcances de estos CBC se opta por organizar la secuencia cronológica bajo nueve grupos temáticos combinando el criterio temporal con criterios conceptuales y espaciales: el origen de la humanidad; la Antigüedad clásica; la sociedad cristiano-feudal y el mundo urbano y burgués; la expansión europea de los siglos XV y XVI...”²⁷⁶.

Se observa aquí, un Occidente medieval que unifica, en su visión social, la ideología cristiana como dominante entre las monarquías feudales y el mundo burgués que presenta Romero. El Oriente, tanto islámico como bizantino, se planifica de forma relacional con el Occidente aunque de manera periférica al mismo.

Para los CBC definitivos de 1995 se hace notar la tradición judeocristiana, separada de la feudalidad como espacio de construcción indiviso, y se une a la Antigüedad Clásica, desplazando al cristianismo del eje planteado primariamente por los historiadores, que lo consideran ligado a la sociedad feudal y al mundo urbano – burgués como nacimiento de otra categoría central, la de Occidente. En este punto se expresa que el objetivo consiste en: *“Relaciones básicas y contrastes entre el mundo cristiano-feudal, el bizantino y el musulmán”²⁷⁷*. Si bien el Occidente sigue apareciendo como lectura prioritaria del mundo medieval, en el proyecto curricular final, se plantean análisis comparativos entre los tres mundos imperantes de la época, jerarquizados en el mismo escalón de relevancia temática pero y, al mismo tiempo, remarcando contrastes entre Occidente y Oriente.

La principal novedad de este segundo módulo denominado “Las sociedades a través del tiempo. Cambios, continuidades y diversidad cultural” consiste en la introducción sistemática de: *“Diferentes convenciones cronológicas, de fuentes de muy distinto tipo, de bibliografía divergente...”²⁷⁸*. Esta pluralidad en la presentación de las temporalidades y de las fuentes a trabajar por los estudiantes, corroboran los objetivos propuestos por la LFE, la que de manera sintética, señala para el proceso de enseñanza - aprendizaje *“Incentivar la búsqueda permanente de la verdad, desarrollar el juicio crítico y hábitos valorativos”²⁷⁹*.

En cuanto al módulo tercero denominado “Las actividades humanas y la organización social” se pone énfasis en el concepto amplio de cultura destacando en ella los aspectos económicos y políticos²⁸⁰. En relación con la economía, se hace notar una diferencia entre la versión de 1994 que hace hincapié en la producción, distribución y consumo de bienes, en la conformación de redes relacionales y en novedosas ideas ligadas a una historiografía

²⁷⁶ CBC, versión 1995, p. 7.

²⁷⁷ CBC, *Ibíd.*, p. 7.

²⁷⁸ CBC, *Ibíd.* p. 7.

²⁷⁹ Artículo 15, inciso C de la Ley Federal de Educación.

²⁸⁰ Si se confrontan los CBC de 1994 y 1995, la idea de familia en el primero no tiene la importancia que adquiere en el segundo, el cual la sitúan junto a los aspectos políticos y económicos con el mismo grado de alcance.

económica y relacionada con la vida cotidiana²⁸¹ y la versión definitiva de 1995, la que destaca el rol de la familia como agente económico primordial para todas las épocas estudiadas²⁸².

Con respecto a lo político se resaltan las relaciones de poder y las conflictividades con las diversas posiciones ocupadas en torno al mismo. Se destaca lo político ligado íntimamente con aspectos ideológicos. Es así como se expresa que:

“Las sociedades generan y están marcadas por normas e instituciones que regulan las relaciones sociales y los conflictos vinculados con la existencia de diferentes posiciones, con la presencia de intereses contrapuestos y con la gravitación de concepciones, creencias y principios disímiles. Estos elementos se conceptualizan como “lo político”²⁸³.

Los conceptos políticos claves en los que ponen énfasis los CBC, hacen referencia a nociones tales como poder, autoridad, dominación, Estado, entre otros. Todos ellos adquieren una dinámica en el contexto de las relaciones sociales que se reconocen como asimétricas y muchas veces violentas, llegando a expresar que:

“El campo de lo político comprende... la delimitación de un escenario y de metas comunes y supone la aceptación -sea por vía del acuerdo o de la imposición de una parte de la sociedad sobre otra- de normas y reglas, junto con la presencia de quienes las elaboran, controlan su aplicación y sancionan el quebrantamiento de las mismas”²⁸⁴.

La política y la economía articulan, a través del concepto de cultura, un módulo unificado de análisis. Según los CBC, la cultura se entiende como: *“El conjunto de reglas, creencias, principios y modos de comprender el mundo... que orientan y confieren significación a la conducta de los hombres y las mujeres que las comparten, junto con las formas en que se expresan y comunican dichas concepciones”²⁸⁵*. Desde esta definición, la cultura y los imaginarios sociales que la concretan, posibilitan la inclusión de conceptos y perspectivas de análisis que permiten avanzar en la explicación de cuestiones cruciales como la identidad cultural, la pluralidad en los modos de pensar y actuar y los conflictos sociales relacionados con la negación de los otros²⁸⁶.

²⁸¹ *“Una porción significativa de dichas redes de relaciones e instituciones está orientada a garantizar la producción, distribución y consumo de bienes. Configuran la organización económica de esa sociedad”*. Véase: CBC, versión 1994, p. 9.

²⁸² Observamos, a pesar de las diferencias en los formatos, como lo económico alcanza visibilidad dentro de los contenidos y, se posiciona junto a los temas políticos - institucionales al mismo nivel de importancia. Cuestión que no se visualiza en los manuales escolares donde lo económico queda subsumido a la narrativa política.

²⁸³ CBC, versión 1995, p. 10.

²⁸⁴ CBC, *Ibíd.*, p. 10.

²⁸⁵ CBC, *Ibíd.*, p. 10.

²⁸⁶ Se evidencia un acercamiento a otras ciencias sociales, no vinculadas a las tradicionales, pues se adquiere la noción de cultura de las conceptualizaciones pensadas por la Antropología social y cultural²⁸⁶. Cf. las definiciones de cultura desde miradas antropológicas que realizan autores como: GEERTZ, Clifford, “El impacto del concepto de cultura en el concepto de hombre”, en: *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa, 1987, p.43-59;

Sin embargo, en los CBC definitivos esta definición se acompaña de fuertes vinculaciones entre cultura y religión, lo que hace perder el sentido que adquiere en el original, ya que se da una centralidad discursiva a las concepciones y prácticas religiosas²⁸⁷ por sobre los análisis dirigidos a observar las minorías culturales o la vida cotidiana de las poblaciones estudiadas.

Para el tercer módulo se plantea una metodología explicativa y con ella se incluye como contenido relevante el trabajo de análisis y de interpretación que debe entrar en relación con los procesos y fenómenos sociales que se analizan en el ámbito escolar. Así:

“En el Tercer Ciclo se complejizan y diversifican los materiales tomados en consideración para recoger información sobre la realidad. Se avanza en el reconocimiento de la especificidad de los mismos en relación con la posibilidad de utilizarlos en el marco de determinadas indagaciones. Se los analiza en términos comparativos y se relaciona información proveniente de diferentes fuentes de datos. Al mismo tiempo, los propios materiales que suministran la información son objeto de estudio con el propósito de conocer el tratamiento que cabe conferirle a cada tipo y evaluar las posibilidades y las limitaciones de la información que proporcionan. La monografía, como esfuerzo de sistematización de bibliografía variada, y la iniciación en el diseño de investigación y en la producción de informes acotados son contenidos propios de este ciclo”²⁸⁸.

La organización en bloques presupone la adquisición de contenidos previos y la continuidad lógica hacia conocimientos posteriores incluidos, a su vez, en otros contenidos de mayor complejidad. Así los bloques permiten concretar integraciones e interconexiones mediante la selección de temas que integran diferentes enfoques en un proceso de naturaleza vertical, en cuanto adquisición de conocimientos. Sin embargo, la dinámica que encierran los bloques cuarto, referido a los contenidos procedimentales, y quinto, sobre los contenidos actitudinales, es de naturaleza horizontal, funcionando y articulándose en todos los niveles y áreas del conocimiento en forma permanente y transversal.

La normativa plantea armonizar la relación entre conceptos, procedimientos y actitudes, argumentando que no se los puede diferenciar por estar integrados a la idea de contenidos. No obstante, la aplicación de la misma normativa es la que los enuncia de manera individualizada, destacándose un mayor tratamiento de los conceptos²⁸⁹ en detrimento de los dos últimos. Según Coll:

HARRIS, Marvin, *Introducción a la antropología general*. Madrid, Alianza Editorial, 1982 y PERROT, Dominique y PREISWERK, Roy, *Etnocentrismo e historia*. México, Nueva Imagen, 1979.

²⁸⁷ Véase: CBC, versión 1995. Sobre este aspecto, luego retomaremos en el capítulo VII los estudios culturales en los manuales escolares estudiados y sus restricciones al mundo de los libros y lo religioso en la Edad Media.

²⁸⁸ Ver CBC, versión 1995, p. 10.

²⁸⁹ Cuando hablamos de conceptos, pensamos en dos tipos. Por un lado, los hechos cuya naturaleza depende de la memorización para poder recordarlos y, por otro, la conceptualización, cuya naturaleza es interpretativa y significativa. Para aprender un concepto es necesario, por tanto, establecer relaciones significativas con otros

“De un tiempo a esta parte, el aprendizaje de hechos y datos se ha venido complementando, y a veces sustituyendo, por la presentación de conceptos de complejidad diversa que han formado, en muchos casos, la columna vertebral de los currículos vigentes en los últimos años de la enseñanza obligatoria. Especialmente a partir de los 9 o 10 años, los hechos y, sobre todo, los conceptos constituyen la mayor parte de los contenidos en el aprendizaje escolar”²⁹⁰

Esta diferenciación desigual se hace cada vez más visible. Basta con observar la organización de los bloques temáticos que componen los diversos diseños, tanto nacionales como provinciales. Sin embargo, consideramos que Coll minimiza el rol operado por la narrativa hecológica en pos de relatos donde se destacan los conceptos. En el mundo de la manualística que analizaremos, en el seno de la reforma a la que alude el autor ya mencionado, la narrativa histórica de carácter tradicional (con fuerte presencia de relatos político – institucionales) se muestra todavía vigente, en detrimento de contenidos procedimentales y actitudinales aunque también de conceptos de carácter significativo para el estudiante.

Si nos detenemos en observar el diseño curricular de la provincia de Buenos Aires²⁹¹, podemos coincidir en que opera en concordancia con lo dispuesto en el ámbito nacional. En el área de Ciencias Sociales se pretende crear ejes que faciliten los diversos contenidos, sean estos conceptos, procedimientos y actitudes, como también mayor dinamismo interdisciplinar entre los conocimientos diversos de la nueva área social. No obstante, dicha construcción es compleja no solo por la resistencia de los docentes debido a su formación disciplinar, sino también por las tradiciones de las propias disciplinas escolares que: *“mantienen sus objetos de estudio y sus métodos propios”²⁹².*

Los ejes que expresan los diseños curriculares bonaerenses, aprobados en 1999, se estructuran en cinco, adoptando la lógica de la propuesta nacional en lo referente a sus dinámicas de funcionamiento vertical (conceptos) y transversal (procedimientos y actitudes).

conceptos. A los mismos, los podemos clasificar, según Coll, en aquellos de orden memorístico y de carácter repetitivo como son los hechos y, por otro lado, los que requieren para su aprehensión una dinámica comprensiva sobre el objeto estudiado. Diferente a la noción de concepto se materializa el vocablo contenido. Es en él donde se estructura una triple dimensionalidad, considerándose los conceptos, los procedimientos y las actitudes como parte integral de un proceso de enseñanza - aprendizaje. Véase: COLL, César, *Los Contenidos en la Reforma. Enseñanza y Aprendizaje de Conceptos, Procedimientos y Actitudes*, *Ibíd.*

²⁹⁰ COLL, César, *Los Contenidos en la Reforma. Enseñanza y Aprendizaje de Conceptos, Procedimientos y Actitudes*, *Ibíd.*, p. 20.

²⁹¹ La DGCyE de la Pcia. de Buenos Aires elabora en 1999 su nuevo diseño curricular, adaptándose a la Ley Federal de Educación y a los CBC. Allí define al área Ciencias Sociales como *“una construcción escolar o didáctica que implica la selección del conocimiento producido en las distintas disciplinas que la constituyen y su reconstrucción en el hecho educativo por diferentes instancias mediadoras”*. Véase: SANTOS LA ROSA, Mariano *“Las reformas curriculares y su impacto en la historia como disciplina escolar”*, en: *Actas de Jornadas nacionales de Didáctica y Didácticas*, versión digital, consultada el 21/08/15, URL: https://www.academia.edu/4021274/Las_reformas_curriculares_y_su_impacto_en_la_historia_como_disciplina_escolar

²⁹² Consejo General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, *Diseños curriculares. Educación Inicial y Educación General Básica*, Tomo II, La Plata, 1999, Resolución 6590/95, p. 23.

Se refuerza además la relación política – economía que se visibiliza en los CBC, integrando una formación ética (donde influyen fuertemente los sectores más conservadores de la Iglesia bonaerense) y un campo tecnológico (motorizada por el sector empresarial).

CUADRO Nº 3. Ejes curriculares bonaerenses para Ciencias Sociales – EGB 3.

SOCIEDAD, ORGANIZACIÓN Y PARTICIPACIÓN
SOCIEDAD, ECONOMÍA Y NATURALEZA
FORMACIÓN ÉTICA
CAMPO TECNOLÓGICO
CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LA REALIDAD SOCIAL.

Fuente: Diseños curriculares. Educación Inicial y Educación General Básica, Tomo II, La Plata, 1999.

El primer eje, denominado “*Sociedad, Organización y Participación*”, focaliza en la actividad humana como proceso constructivo, marcándose continuidades, rupturas, crisis y cambios en el espacio geográfico en distintas temporalidades.

Los contenidos para el tercer ciclo y, especialmente para séptimo año de EGB, hacen alusión al origen del hombre hasta finales del medioevo. Poniendo énfasis en la ciudad y el surgimiento del Estado como bases principales. Se destacan las ciudades bizantinas y musulmanas como así también lo que se denominan asentamientos urbanos en el medioevo en franca alusión a lo occidental²⁹³. Se recupera la visión de los diseños nacionales que confrontan un Occidente frente a un Oriente, dando identidad por oposición.

El eje pone énfasis en las formas de organización y de adquisición del poder, formas políticas de organización estatal y relaciones de y con el poder de los diferentes actores sociales²⁹⁴.

²⁹³ Téngase en cuenta que los manuales estudiados, solo estudian las ciudades occidentales cristianas, contradiciendo los diseños provinciales en cuanto al tratamiento de las ciudades orientales, sean estas, bizantinas o islámicas. Otro punto de controversia lo da el enfoque, mientras los diseños curriculares miran a la ciudad desde lo político, como espacios de poder; los manuales la abordan desde lo socio-económico. Véase para más información el capítulo VI.

²⁹⁴ Sobre este tema Romero nos expresa que: “*Respecto de lo político, esto incluye tres tipos de cuestiones: la del Estado, las de las relaciones entre los actores sociales y el poder, y la de lo político*”, en: ROMERO, Luis Alberto, *Volver a la Historia*, p. 26.

Con respecto al segundo “*Sociedad, Economía y Naturaleza*”, se muestra la vinculación entre los hombres y el medio para obtener los bienes necesarios, marcando los diferentes sistemas creados en torno al trabajo y la producción.

“*Se relaciona con la forma en que las sociedades organizan su subsistencia y su reproducción material. Incluye cuestiones relativas a los factores de producción – mano de obra, recursos naturales, dotación técnica – y otros vinculados con las formas sociales de organizarlos y de distribuir el producto, tanto entre unidades de producción, distribución y consumo, cuanto entre usos posibles de ese producto – consumo, ahorro, inversión- y entre sectores sociales*”²⁹⁵.

En el segundo eje, se pone énfasis en los problemas ambientales y su impacto sobre el hombre, el trabajo rural y el urbano, la población y la salud. Adquiere una destacada presencia el rol de la mujer²⁹⁶ en el contexto laboral y en su función social como madre y educadora. Finalmente, se prioriza la evolución socioeconómica hasta la modernidad donde se contraponen el ámbito artesanal frente a la economía feudal ligada a actividades solo relacionadas con la ganadería y la agricultura²⁹⁷.

En cuanto al tercer eje titulado “*Formación Ética*”, se integran los saberes propios de la filosofía al accionar de los hombres en comunidad, pretendiendo que los estudiantes desarrollen su identidad y autoestima. Por un lado, se vinculan el fortalecimiento de las relaciones humanas a través de lo que definen los diseños como “*hermandad con el resto del mundo*” y, por otro, se reafirman las “*creencias religiosas y culturales*”²⁹⁸ que dan identidad a los sujetos nacionales. En estos parámetros, se expresan también valores de tolerancia y solidaridad bajo el apartado “*Valores de convivencia*”, donde se destacan la imaginación creadora junto al pensamiento lógico, reflexivo y crítico²⁹⁹.

El eje titulado “*Campo Tecnológico*” busca mostrar el impacto ocasionado por las nuevas tecnologías, surgidas en diversas épocas, en el ámbito sociocultural. Para el séptimo año de la EGB, centra el interés en la revolución neolítica y los avances que da la misma a la civilización. Este eje no se vincula con ningún aspecto de las sociedades medievales y sus

²⁹⁵ ROMERO, Luis Alberto, *Ibíd.*, p. 21.

²⁹⁶ Tanto los temas relacionados con el medio ambiente como la salud (con la excepción de la peste de 1348) y, en especial, la historia de las mujeres, quedan invisibilizados en los manuales estudiados, notándose una vez más, la contradicción total entre lo buscado por los diseños curriculares provinciales y lo materializado en los textos estudiados.

²⁹⁷ Si se refleja, tanto en los diseños como en los manuales, un relato que lleva constantemente a oponer campo y ciudad como antagonicos históricos.

²⁹⁸ Nótese que los diseños curriculares bonaerenses expresan la idea de cultura y religiosidad como formas unidas, ligadas a la noción de identidad nacional, las que se toman como objetivos a concretar y plasmar en la práctica escolar cotidiana. Se impone en la normativa la visión de los grupos nacionalistas católicos por la que una formación educativa es una formación integral del individuo.

²⁹⁹ Consejo General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, *Diseños curriculares. Educación Inicial y Educación General Básica*, *Ibíd.*, p. 93.

descubrimientos tecnológicos³⁰⁰, reforzando la idea de un medievalismo como época oscura y de atraso.

Por último, el eje denominado “*Construcción del Conocimiento de la Realidad Social*”, plantea la necesidad de que los estudiantes puedan lograr reconocer cambios y permanencias en el proceso histórico, estableciendo relaciones entre las diferentes unidades cronológicas y pensando efectos multicausales. Busca, finalmente ordenar de manera cronológica diversos tipos de fuentes, lo que brinda al proceso histórico mayor complejidad.

Hasta aquí observamos, en el nivel provincial, unos contenidos basados en conceptos, procedimientos y actitudes, coincidentes con aquellos determinados por los CBC en el contexto nacional. En el caso provincial, no podemos dejar de notar que la articulación conceptual entre el campo de lo político y de lo económico se vuelve central al ordenar el conocimiento histórico medieval y que las aportaciones de los sectores católicos adquieren para lo ético, al igual que el mercado a través del eje “*Campo Tecnológico*”, un manifiesto protagonismo en el desarrollo curricular final³⁰¹.

Al mismo tiempo, destacamos que si bien estas normativas y diseños moldean la nueva realidad educativa, no siempre se respetan producto de las diferencias que marcan las autonomías provinciales respecto de la política educativa nacional. Incluso, no siempre coinciden con las decisiones editoriales que desoyen al Estado, en tanto, diseñador de conocimientos a ser transmitidos en la escuela, para escuchar al mercado, integrado por los consumidores de manuales, sean estos, padres, docentes, incluso el propio Estado. Como analizaremos más adelante, las editoriales realizan productos que son aceptados por los consumidores, llegando aún a transgredir lo dispuesto por los diseños.

³⁰⁰ Para mayor información sobre los adelantos técnicos en la Edad Media véase: DERRY, Thomas y WILLIAMS, Trevor, *Historia de la Tecnología desde la antigüedad hasta 1750*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2004.

³⁰¹ Si bien la sociedad no adquiere protagonismo en la reforma educativa de los noventa, es verdad que en lo que se denomina tercer consenso, se amplían los espectros de consultas previas a la determinación de los CBC. La sociedad es indagada mediante encuestas de opinión pública de alcance nacional (se realiza a una muestra de más de 1.500 casos). También se lleva a cabo una consulta denominada “*La Familia Opina*”, a través de los diarios de mayor tirada del país, y en la cual se obtienen casi 50.000 respuestas. Junto con ello, se practican más de 5.000 encuestas sistemáticas en programas juveniles de radio y televisión. Las consultas a la sociedad están más orientadas a registrar percepciones sobre nuevos contenidos educativos (medio ambiente, tecnología, aspectos éticos, etc.) como también a priorizar el tiempo en la escuela. Es en esta etapa donde la Iglesia y los empresarios de los sectores tecnológicos se adentran en poner el acento en la modificación de los contenidos de los CBC. Sobre el desarrollo de la Iglesia y el mercado en el ámbito educativo, véase: HILLERT, Flora, *Políticas curriculares. sujetos sociales y conocimiento escolar en los vaivenes de lo público y lo privado*, *Ibíd.*, y RODRÍGUEZ, Alejandro, “Reformas educativas en contextos democráticos: Los casos de Argentina y Chile”, *Ibíd.*

Para Romero, *“Este mapa o guía (referido a los diseños curriculares) puede ser útil como una aproximación a una realidad histórica compleja, pero encierra un peligro: creer que lo que son distinciones analíticas provisionarias sean zonas o niveles de existencia real”*³⁰².

Estas palabras señalan las limitaciones con las que se enfrentan los CBC y los diseños curriculares bonaerenses, al tiempo que visibilizan el formato curricular como instrumento rígido e inmóvil dentro del escenario educativo. *“Como una consecuencia lógica, en el modelo pedagógico sugerido, predomina una concepción tecnicista de la educación que enfatiza al curriculum como producto cerrado antes que como proceso abierto a la constante reformulación y mejora, centrándose en aquello que puede ser controlado y explícito y no como campo de deliberación colectiva y crítica”*³⁰³. Estas características de la reforma son la llave para entender algunos de los por qué de los fracasos y resistencias dentro del mundo escolar y quizás permitan comprender como pudieron legitimarse herramientas didácticas como los manuales para la guía y armado de contenidos de clases, en detrimento de los diseños curriculares, emanados del propio Estado. Creemos que las resistencias y la incertidumbre frente a los tiempos de aplicación de la reforma pudieron contribuir a esto.

En definitiva, la decisión final es marcada por tres actores claves: Primero, por las editoriales que confeccionan manuales, muchas veces contradictorios, respecto de la voluntad curricular. Segundo, por la institución escolar, que lejos está de pensarse revolucionaria, en cuanto promotora de cambios educativos y pedagógicos, cuando nace como herramienta simbólica del Estado que la gesta y consolida en su formato de refuerzo a lo tradicional. Tercero, por los docentes, formados en esquemas disciplinares del siglo XIX (Historia – Geografía) que la reforma intenta borrar, de manera vertiginosa y en un tiempo muy breve, para así consolidar un área de conocimiento más amplia (Ciencias Sociales) con la que no se sienten identificados y cuyos contenidos desconocen por su formación disciplinar. Estas partes se realimentan entre sí haciendo que lo poco o mucho de novedoso que pudiese emanar de la propuesta curricular se diluyera frente a la lógica de una cotidianeidad diferente y paralela impuesta por la fuerza de la cultura escolar.

³⁰² ROMERO, Luis Alberto, *Volver a la historia*, *Ibíd.*, p. 27.

³⁰³ FERNÁNDEZ REIRIS, Adriana, *La importancia de ser llamado “libro de texto”. Hegemonía y control del currículum en el aula*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2005, p. 353.

CAPÍTULO III: Políticas editoriales y nuevas tendencias de mercado.

Las editoriales productoras de textos escolares con contenidos históricos poseen, hasta mediados de los ochenta una política hegemónica centrada en la consolidación del canon pedagógico³⁰⁴, donde el autor³⁰⁵ tiene, desde su individualidad, una visualización plena y un poder real sobre los editores, los que se encargan exclusivamente de los diseños técnicos y correcciones literarias de forma. Además, a escala nacional, el rol que ocupa el Estado en el control de los materiales curriculares es más activo si se lo compara con el período que aquí estudiamos³⁰⁶.

Los años noventa transforman materialidades e ideologías y las editoriales no quedan ajenas a tan complejo proceso³⁰⁷. La relación entre el Estado, durante la reforma educativa y las políticas editoriales implementadas por las grandes empresas del libro, se vinculan en dos procesos simultáneos.

Por un lado y de puertas adentro, el Estado se retrae en el control de las políticas editoriales dejando un vacío en el control de los materiales educativos. Esto provoca que la concordancia entre los diseños curriculares y lo que programan las diversas editoriales como contenidos de sus manuales no siempre ocurra. Las empresas editoras frente a este escenario, logran imponer la figura del editor como central en la relación con los autores y, también, con los propios agentes estatales encargados de la vigilancia educativa.

³⁰⁴ Sobre esta categoría véase: TOSI, Carolina, "El mercado de los libros de texto. Un análisis sobre el proceso de edición", en: *Actas del IX Congreso Argentino de Hispanistas "El Hispanismo ante el Bicentenario"*, La Plata, Universidad de La Plata, 27-30 de abril de 2010, pp. 1 – 8. Versión digital consultada el 19/09/2015, URL: <http://ixcah.fahce.unlp.edu.ar/actas/tosi-zcarolina.pdf>.

³⁰⁵ Previa reforma educativa, la circulación de manuales escolares recuerda mayormente a sus autores más que al sello editorial que daba existencia al libro. Es así, por ejemplo, como los textos de Historia de José Astolfi (Kapelusz), José Cosmelli Ibáñez (Troquel) o Alfredo Drago (Stella) son de recomendación obligada y reedición constante antes y durante el proceso reformador.

³⁰⁶ Véase sobre este tema: DE DIEGO, José Luis, *Editores y políticas editoriales en Argentina. 1880 – 2000*, *Ibíd.*

³⁰⁷ Consideramos resta elaborarse un estudio exhaustivo sobre las políticas editoriales vinculadas a la producción de manuales escolares llevadas a cabo en Argentina durante finales del siglo XX y principios del XXI, en gran medida dificultada por la poca información que se brinda desde el sector empresarial. Sin realizar un estado de la cuestión sobre lo investigado, podemos de forma genérica y centrada para el caso argentino, destacar las producciones sobre el mundo editorial y sus actores. En este marco, encontramos a Getino y su categoría "industrias culturales"; De Sagastizábal y Esteves Fros y sus investigaciones sobre el mercado de libros y el proceso de edición, complementada con la obra de De Diego, titulada "Editoriales y políticas editoriales en Argentina, 1880 – 2000". Con respecto a textos de carácter específico sobre el tema en que nos centramos, se encuentra la obra de Fernández Reiris "La importancia de ser llamado -libro de texto-. Hegemonía y control del currículum en el aula". La autora menciona las editoriales más importantes de Argentina y España y detalla el diseño, el desarrollo y la comercialización de los libros en el Grupo Anaya y en el Grupo Santillana. Por otro lado, se encuentra Tosi quien en "El mercado de los libros de texto. Un análisis sobre el proceso de edición" nos muestra la dicotomía en el rol de los editores y la influencia del mercado en la producción editorial.

La estricta vigilancia de editores³⁰⁸ cambia la funcionalidad que ocupan estos dentro de la empresa editorial, pues suman a sus labores de confección³⁰⁹ de manuales escolares, la tarea de selección de contenidos, edición y acondicionamiento de los saberes en el contexto de la manualística³¹⁰. En este nuevo escenario, los editores se especializan en reforzar su rol de técnicos, a la vez, que se confunden con el rol de los autores.

Por otro lado y de puertas afuera, se produce la mercantilización del libro escolar, objeto considerado como bien consumible, entrando así en la concepción de mercado competitivo y representación ligada al consumo masivo por una creciente demanda de sujetos que se escolarizan. Esto se debe, en parte, al aumento de la obligatoriedad escolar que amplía el mercado de textos escolares a mayor número de estudiantes, con la salvedad que los materiales se renuevan en períodos cada vez más breves de tiempo, transformando los manuales en objetos obsoletos en breves lapsos.

Los nuevos formatos priorizan lo comercial por sobre lo cultural, formando parte esto de las políticas editoriales a partir de mediados de los noventa y rompiendo la tradicional estructura centrada en el binomio autor – bien cultural, que caracteriza al texto escolar desde finales del siglo XIX, hasta la fecha estudiada. La lógica de funcionamiento comercial, reemplaza aquella estructura que pone énfasis en lo educativo como valor cultural, donde el autor tiene fuerte presencia decisiva en la selección de contenidos y en la diagramación editorial del texto final. Los noventa gestan dos palabras que se asocian indisolublemente: editor y educación (como bien comercial), las cuales se entrecruzan y se complementan, a su vez, con dos categorías neoliberales que marcan el espíritu de época: transnacionalización y competitividad.

Si nos detenemos en lo transnacional, vemos durante la nueva reforma educativa, la entrada de nuevas editoriales internacionales³¹¹ en el mercado nacional (SM y Vicens Vives), el nacimiento de editoriales nacionales especializadas en textos escolares (A – Z, Maipue,

³⁰⁸ Según Bauman, la asimetría en la vigilancia se adquiere como necesidad de tener un especialista en un lugar de supervisión. Para mayor información sobre este tema, véase: BAUMAN, Zygmunt, *Legisladores e intérpretes. Sobre la modernidad, la postmodernidad y los intelectuales*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, 2005.

³⁰⁹ Nos referimos con éste término tanto a la diagramación, como también a la edición de las obras.

³¹⁰ Muchas veces poseen la potestad de cambiar contenidos realizados por los autores e, incluso, suprimirlos por considerarlos inapropiados.

³¹¹ Téngase presente que la editorial Santillana de origen español ya está operando en el país y en Latinoamérica desde la década del ochenta.

Puerto de Palos y Tinta Fresca) y la fusión de editoriales nacionales tradicionales con otras de alcance internacional (Aique y Kapelusz)³¹².

La transnacionalización llega, al sector editorial, a su punto más alto durante la etapa que estudiamos, cuando se venden las dos editoriales más antiguas del país dedicadas a manuales escolares como son Estrada³¹³ (creada en 1869 y fusionada en 2007 con el Grupo Macmillan³¹⁴ Argentina, el cual un año antes había integrado los sellos Macmillan ELT y Puerto de Palos³¹⁵) y Kapelusz (creada en 1905 para ser adquirida en 1994 por el Grupo colombiano Carvajal - Grupo editorial Norma-).

Un caso paradigmático, por la rapidez en ser absorbida por las empresas multinacionales, lo brinda la editorial Aique. Fundada en 1976, que es adquirida por el grupo Anaya³¹⁶, de origen español, a fines de los noventa, junto con la editorial Alianza y Larousse, formando lo que hoy se conoce como *Aique Larousse Grupo Editor*³¹⁷.

El proceso de transnacionalización se vuelve en la época tan complejo que muchos de los grupos editoriales internacionales se ven absorbidos, a su vez, por otras editoriales de fuerte presencia mundial. Este es el caso de editoriales como Santillana que teniendo representatividad total en su país de origen,³¹⁸ España y, en gran parte del mercado

³¹² Las mismas se consideran para el período que estudiamos como parte de las editoriales internacionales, las que analizaremos en capítulos posteriores.

³¹³ Los textos escolares de editorial Estrada son elegidos generalmente por los colegios confesionales católicos, aunque en algunos casos editan textos propios, tal el caso de los Hermanos de las Escuelas Cristianas y Don Bosco, de los salesianos. Sobre este tema véase: AGUADO, Amelia, "1956 – 1975. La consolidación del mercado interno", en: DE DIEGO, José Luis (Dir.), *Editores y políticas editoriales en Argentina. 1880 – 2000*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2006, pp. 125 – 160. Es interesante rescatar las editoriales que poseen los manuales de Estrada cuando se plantea que: "el alumno desarrolle aptitudes para ubicarse en su tiempo... en cumplimiento de su destino trascendente y conozca y valore la tradición humanista-cristiana", En: HUBENÁK, Florencio, *Historia I*, Buenos Aires, Estrada, 1981.

³¹⁴ El grupo Macmillan nace en 1843, siendo de origen inglés, como editorial especializada en la creación de libros para la enseñanza de la lengua inglesa. Este grupo editor se transforma en la actualidad en uno de los más grandes del mundo, formando parte, a su vez, del grupo editorial Verlagsgruppe Georg von Holtzbrinck, de origen alemán, con presencia en más de 80 países.

³¹⁵ Sobre la historia de esta editorial, véase: Puerto de Palos, versión digital, consultada el 11/11/2015, URL: http://www.puertodepalos.com.ar/info.asp?ID_SECCION=1

³¹⁶ Editorial española que nace en 1959 cuando Germán Sánchez Ruipérez funda, en Salamanca, Ediciones Anaya. Dicha editorial se orienta en principio hacia el campo de las publicaciones educativas.

³¹⁷ Cabe aclarar que en la página web de la editorial Aique no aparece nada que nos indique sus relaciones con el grupo Anaya. La información que presentamos aquí es brindada por el Grupo Anaya en su página web. Véase: <http://www.grupoanaya.es/html/quienes.html>

³¹⁸ Debe considerarse que la editorial Santillana nacida en 1960, adquiere prontamente las editoriales Alfaguara (1980) y Aguilar (1986) para lanzarse posteriormente, hacia fines de los ochenta, a los mercados latinoamericanos con gran éxito de ventas. Además, desarrolla proyectos propios como Ediciones Altea y Richmond, dedicado, el último, a la creación de textos escolares en lengua inglesa. Versión digital consultada el 05/08/2015, URL: <http://www.santillana.es/es/w/sobre-nosotros/conocenos/>.

latinoamericano, se fusiona con un grupo mayor, desde el año 2000, como el que representa el grupo Prisa³¹⁹.

La concentración editorial en pocas empresas de carácter internacional o bajo grandes corporaciones nacionales de multimedios como Tinta Fresca del grupo Clarín³²⁰, dejan poco espacio dentro del mercado a pequeñas editoriales como Az³²¹ o Maipue³²², obligándolas, por convencimiento ideológico o por interés económico, a reforzar la lógica tradicional en sus narrativas y a implementar formatos novedosos en sus diseños e imágenes para poder competir dentro del mercado editorial. Esto provoca que cierren filas en la gestación de modelos únicos, que lejos de ser condicionados por los diseños curriculares, son impuestos por la lógica del mercado, es decir, por los actores que consumen el producto y, especialmente, de sus preferencias a la hora de compra y uso.

La lógica de una creciente transnacionalización se entrecruza y se fundamenta con la lógica de la competitividad. Todas las editoriales buscan patrones de marketing que les aseguren una parte, en el peor de los casos, o todo el mercado en situaciones ideales. Para ello, y basadas en teorías de competitividad, las empresas se asientan generalmente, priorizando la concentración geográfica, en Ciudad Autónoma de Buenos Aires³²³ y, en menor medida, en

³¹⁹ Desde marzo de 2000, Santillana forma parte de Prisa, el primer grupo de medios de comunicación en los mercados de habla española y portuguesa. *“Presente en 22 países, llega a más de 60 millones de usuarios a través de sus marcas globales El País, 40 Principales, W Radio o Santillana. Como líder en prensa generalista, televisión comercial, radio hablada y musical, y educación, es uno de los grupos mediáticos más grandes del mundo hispano, y cuenta con un abanico extraordinario de activos. Su presencia en Brasil y Portugal, y en el creciente mercado hispano de Estados Unidos, ha consolidado una dimensión iberoamericana con un mercado global de más de 700 millones de personas”*. Extraído de sitio web Santillana, versión digital, consultado el 05/10/2015, URL: <http://www.prisa.com/es/pagina/prisa-un-grupo-global/>

³²⁰ Es interesante el caso de Tinta Fresca por ser una de las editoriales más jóvenes a nivel nacional, siendo creada en 2005. A pesar de su inmediatez en el mundo de los manuales de texto, es notorio destacar que ya para 2011 lanzan *Ríos de Tinta*, un sello de literatura infantil y juvenil compuesto de colecciones que abarcan todos los géneros y autores nacionales y extranjeros. Consideramos que tal rapidez en su crecimiento y consolidación, a diferencia de la gestación de empresas independientes, se puede realizar cuando hay un multimedios que respalda tales acciones. Sobre la historia de la editorial Tinta Fresca véase: http://tintafresca.com.ar/quienes_somos.php

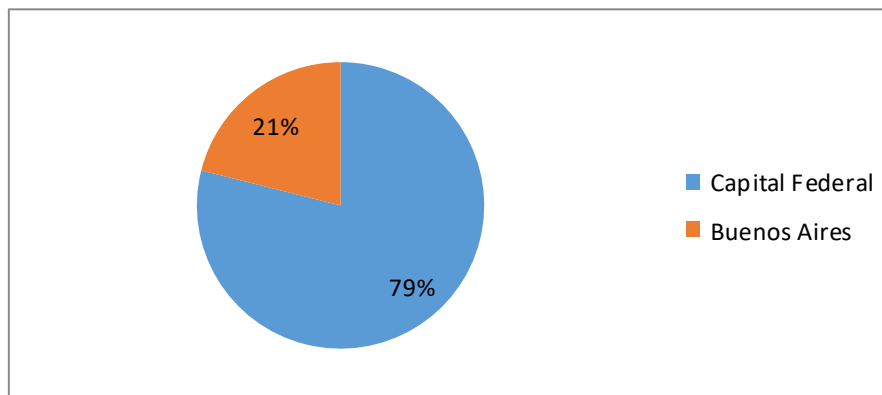
³²¹ En cuanto a la editorial A-Z debe destacarse la transformación que sufre desde su fundación en 1976 como pequeña editorial especializada en textos jurídicos, pasando en 1980 a incorporarse a la producción de textos escolares, situación que la empresa profundiza cuando entre 2000 y 2009 ponen en marcha un Centro de Capacitación Docente denominado CAPAZ (Centro de Capacitación y Perfeccionamiento A-Z) con programas y cursos de capacitación a distancia y semi-presenciales, al tiempo que remodelan su página web, lo que la habilita a realizar ventas masivas a diversos países extranjeros, tanto en el continente americano (Canadá, México, Paraguay, Puerto Rico, Uruguay y USA), europeo (Bélgica y España), incluso en Asia (India, Corea y Emiratos Árabes). Esto demuestra, que a diferencia de la editorial Maipue, A-Z sobre el final de la época estudiada, se expande y se transforma en una empresa nacional con características similares a las empresas internacionales por su competitividad y diversificación empresarial.

³²² Maipue es una editorial independiente que se inició en 1997 con la edición de libros de texto para la educación de nivel medio. Para mayor información sobre sus orígenes véase: <http://www.maipue.com.ar/editorial.php>

³²³ Este dato condice con la mayoría de los grandes grupos editoriales, tanto nacionales (Tinta Fresca) como internacionales (SM, Santillana, Kapelusz, Aique), los cuales tienen sus oficinas de atención editorial en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (en adelante denominado CABA).

provincia de Buenos Aires³²⁴, donde concentran el mayor número de los consumidores y rápidos canales de distribución de los productos al interior del país con costos más redituables. Esta lógica opera como estrategia comercial centralizando sus operaciones en lugares con mayor demanda y mejor conexión, a nivel comunicacional y de distribución de ventas del producto final.

GRÁFICO N° 2. Ubicación geográfica de las editoriales en general.



Fuente: Datos de la Cámara Argentina del Libro³²⁵.

El gráfico número dos muestra la concentración editorial que adquiere Capital Federal en la radicación de las empresas, centralizando el accionar y la visibilidad de los grandes grupos editoriales frente a aquellos de menor representatividad comercial que, en general, se sitúan en el conurbano bonaerense. Entre las excepciones aparece la editorial Puerto de Palos, que en sus inicios, durante 1996, funda en Capital Federal su sede central como empresa nacional y cuando se une a grandes capitales extranjeros³²⁶, cambia su ubicación a San Isidro en provincia de Buenos Aires.

Las ediciones se proyectan desde Buenos Aires hacia todo el país, desafiando la legislación federal, la que plantea en su artículo 49 que: *“La evaluación de la calidad en el sistema educativo verificará la adecuación de los contenidos curriculares de los distintos ciclos y niveles y regímenes especiales a las necesidades sociales y a los requerimientos educativos*

³²⁴ En el caso de Vicens Vives tiene sus oficinas en San Isidro y Maipue en Ituzaingó.

³²⁵ Téngase en cuenta que la Cámara del libro es referente a la hora de informar anualmente las estadísticas generales de producciones, impresiones y distribuciones de las diversas editoriales que operan en Argentina. Si bien, dicha Cámara no posee datos específicos de las grandes empresas editoriales, nos sirve para acercarnos de manera general al tema. Versión digital, consultada el 02/09/2015, URL: <http://www.camaradellibro.com.ar/index.php/panorama-editorial/estadisticas/>

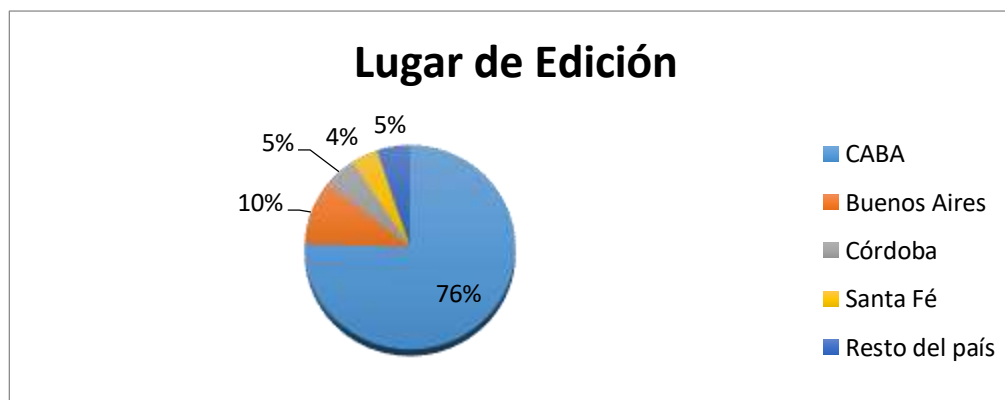
³²⁶ Señalamos que la fusión con el grupo Mcmillan se da en 2006, tomándosela como editorial nacional para el período que abordamos, y que el traspaso a la provincia de la filial se da recién en 2008, tras sumarse Estrada en 2007 al grupo inglés. Sobre este tema véase: http://www.puertodepalos.com.ar/info.asp?ID_SECCION=1

de la comunidad, así como el nivel de aprendizaje de los alumnos/as y la calidad de la formación docente³²⁷.

Nos preguntamos si la concentración geográfica de las editoriales, sin sedes en el interior, no desconoce las problemáticas regionales y no impone un relato histórico hegemónico. Lejos de articular las diferentes voces de autores locales o provinciales, se centran exclusivamente en profesionales de CABA, los que se encargan de todo el proceso autoral y editorial para todo el territorio nacional, sin posibilidad de adecuación de los contenidos curriculares a las diferentes realidades regionales del país.

Los datos ofrecidos por la Cámara Argentina del Libro³²⁸ refuerzan la centralidad editorial, a la hora de analizar el lugar donde las mismas prefieren llevar a cabo sus tareas de edición. En el gráfico número tres, se evidencia una concordancia con la ubicación geográfica de las grandes empresas internacionales, las que desembarcan en Argentina, entre 1997 y 2006³²⁹, llegando a controlar el 76% del mercado argentino, dirigido por las editoriales desde la Ciudad de Buenos Aires como centro de producción y distribución clave en el proceso de concentración económico – social.

GRÁFICO N° 3. Lugar de edición.



Fuente: Datos de la Cámara Argentina del Libro.

³²⁷ TALEVA SALVAT, Orlando, *Ibíd.*, p. 41.

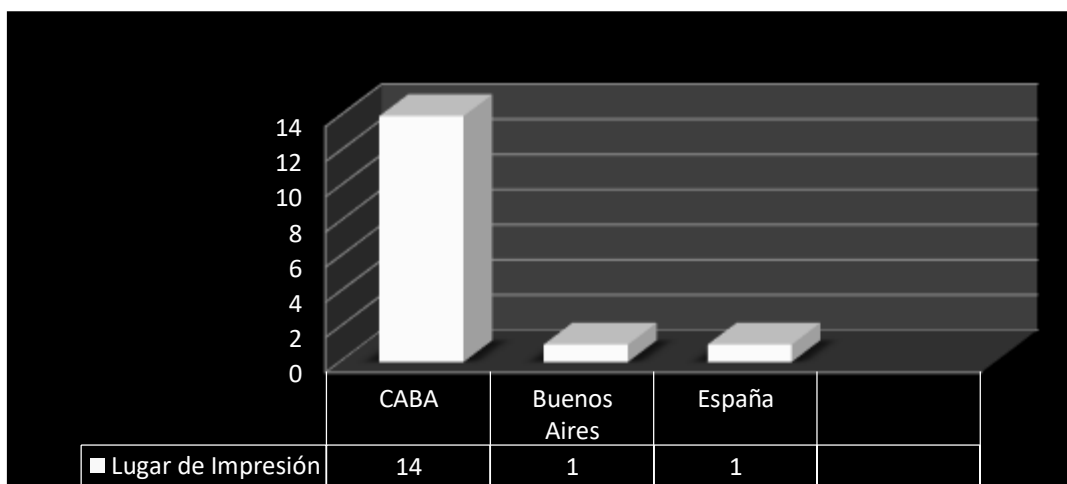
³²⁸ Desde 1995, la Cámara del Libro (CAL) lleva un determinado registro de los volúmenes tanto de la producción general como de los que se exportan. Según la CAL, los editores no informan suficientemente acerca de las ventas y publicaciones, por lo que resulta difícil determinar las ventas realizadas. Mediante el registro de ISBN, sobre volúmenes de producción nacional, se obtiene una información del 75% sobre los datos reales. A pesar de ser obligatorio, el restante porcentual marca la desinformación en la que incurren autores y editores al no registrar sus libros, con una finalidad meramente ganancial. Véase: NACIFF, Silvia, "Aspectos legales e institucionales de la industria editorial argentina", en: DE DIEGO, José Luis (Dir.), *Editores y políticas editoriales en Argentina. 1880 – 2000*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2006, pp. 251 – 266.

³²⁹ Para mayor información sobre el tema véase, BOTTO, Malena, "1990 – 2000. La concentración y la polarización de la industria editorial", en: DE DIEGO, José Luis (Dir.), *Editores y políticas editoriales en Argentina. 1880 – 2000*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2006, pp. 209 – 248.

Entre los manuales escolares estudiados, se observan tres espacios de edición. La mayoría de los casos declara editar sus textos en CABA, lugar donde coincidentemente poseen sus filiales. Solo se destacan por su particularidad las editoriales Vicens Vives y Maipue. La primera solo edita sus libros en Barcelona (España) y la segunda en la ciudad de Ituzaingó, provincia de Buenos Aires.

Consideramos que la relación entre el lugar de edición y de impresión es directa. Se puede afirmar que, en el lugar, donde se asientan las casas matrices de las editoriales nacionales, se da paralelamente en el mismo espacio la edición y la impresión de los textos escolares, debido a una lógica de coordinación dentro del proceso editorial que acelera los tiempos de producción, distribución y venta de los bienes comerciales denominados textos escolares.

GRÁFICO N° 4. Lugar de impresión.



Fuente: Elaboración propia con información extraída de los manuales escolares.

En términos generales el proceso de edición y de impresión se da en el mismo lugar. Explicamos este proceso por la velocidad que requiere este tipo de texto en todo su proceso de confección y edición, pues cuenta con fechas límites para su salida al mercado que coincide con el inicio escolar. Es ahí donde se evidencia con mayor fuerza el rol del editor como técnico, ya que pauta y controla todo el proceso con exactitud temporal bien definida en cada uno de los tramos donde se da forma al manual escolar.

Si bien la centralidad porteña es una constante en el proceso empresarial estudiado, la provincia de Buenos Aires conserva un protagonismo importante en el proceso vinculado a

pequeñas editoriales como Maipue, las que unifican el proceso de edición e impresión en el mismo sitio geográfico³³⁰ con costos menores, en muchos casos, lo que permite que sobrevivan frente a las grandes corporaciones empresariales.

Con respecto a la editorial Vicens Vives, el proceso es contradictorio al resto de los casos observados, ya que lleva los procedimientos de edición e impresión hacia ámbitos externos al nacional³³¹ (Barcelona - España) donde está su casa matriz, para finalmente introducir el material curricular al país mediante su filial en San Isidro (provincia de Buenos Aires) para su comercialización.

En los primeros años de la implementación de la reforma y su puesta en marcha en el contexto productivo editorial se evidencia una nula reimpression de textos con fuerte acento en primeras ediciones, mantenidas en el mercado por lapsos temporales breves y con grupos dinámicos de autores que se renuevan anualmente.

La tendencia en los manuales analizados, indica que hacia 2003/2004, se modifican las prácticas en las políticas editoriales³³², las que optan mayormente por reimprimir e incluso reeditar los textos antes que lanzar nuevas ediciones. Esto refuerza la lógica comercial, pues, mantiene circulando textos de ediciones anteriores sin tener que pagar, reiteradamente, derechos de autor y, relanzando, sin variables nuevas, materiales curriculares para un público cautivo como el escolar³³³.

El gráfico número cinco, si bien aporta información general³³⁴ sobre la cantidad de ejemplares novedosos y reimpressiones de libros, nos sirve para reflejar lo que evidenciamos en la información obtenida en los textos escolares. La implicancia en el cambio de funcionamiento entre novedades y reimpressiones denota, a nuestro entender, el impacto en el país de la crisis socioeconómica acontecida durante el año 2001³³⁵ y la reacción de los

³³⁰ Ubicar la casa matriz dentro del conurbano bonaerense, consideramos, depende de los costes que implica establecerse en Capital Federal, mucho mayores a los de provincia, esto se observa cuando vemos que las editoriales más pequeñas son justamente aquellas que se trasladan fuera de la CABA.

³³¹ Esto se hace evidente cuando se observan los lineamientos curriculares españoles en su confección, no teniendo correspondencia con la secuencia seguida en Argentina.

³³² Esta nueva política editorial se acerca a las tendencias nacionales del sesenta y setenta donde los textos se reimprimen constantemente³³². Téngase presente, a modo de ejemplo, IBÁÑEZ, José, *Historia Antigua y Medieval*, Lanús, Troquel, 1976. El citado texto escolar declara salir al mercado con su 34^o edición y con un volumen de 25000 ejemplares.

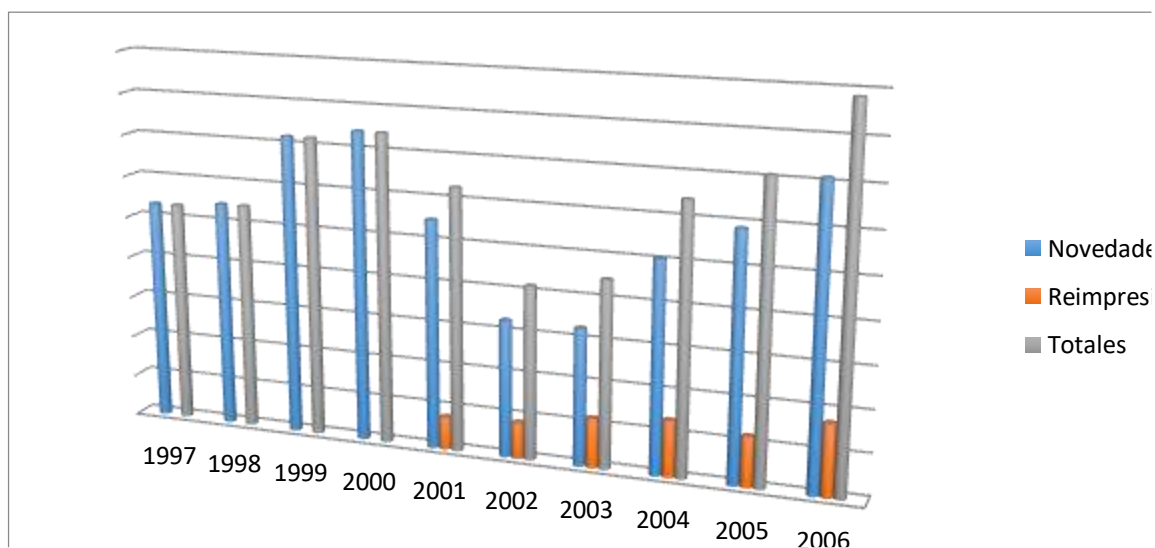
³³³ La lectura que hacemos consiste en ver pocas empresas editoriales que concentran el mercado y venden, de manera constante, a un público amplio, año a año, el cual consiste en padres, docentes y, principalmente, el Estado en su faceta nacional y provincial.

³³⁴ El gráfico aporta información brindada por la Cámara del Libro, la cual toma en sus estadísticas anuales datos de todas las editoriales, sean estas especializadas en obras de carácter educativo como aquellas vinculadas a otras áreas de conocimiento.

³³⁵ Sobre la crisis del 2001 en Argentina y el ámbito educativo véase: LEDESMA, María y SIGANEVICH, Paula (Comps), *Piquete de ojo. Visualidades de la crisis: Argentina 2001 – 2003*, Buenos Aires, Ediciones Fadu/

mercados editoriales ante la incertidumbre del acontecimiento histórico que lleva a reforzar la lógica comercial del mínimo riesgo posible y la mayor ganancia con posturas conservadoras en la toma de decisiones empresariales.

GRÁFICO N° 5. Cantidad de ejemplares por editoriales.



Fuente: Datos de la Cámara Argentina del Libro.

En términos generales de análisis, la producción y comercialización editorial, sea esta de primera edición o reimpressiones, encuentra por la crisis sistémica argentina, su punto más bajo en 2002 y su plena recuperación en 2006, logrando no solo mantener el nivel histórico de novedades, sino que además, incrementa el nivel de reimpressiones como nunca antes en el período.

Botto plantea que las empresas editoriales ven afectadas, en los noventa sus niveles de tiradas, sufriendo una reducción en las mismas. Señala también que solo en el caso de los best-sellers o rubros específicos como el de libros escolares se mantienen tiradas arriba de los 5000 ejemplares, observándose en la impresión general de libros, tiradas reducidas y sucesivas reimpressiones³³⁶.

Coincidimos con la autora en que los manuales escolares, al menos en primera instancia, mantienen tiradas altas sin grandes variables en las reimpressiones o reediciones. Sin

Nobuko, 2007; LEVEY, Cara; OZAROW, Daniel and WYLDE, Christopher, *Argentina Since the 2001 Crisis. Recovering the Past, Reclaiming the Future*, New York, Palgrave Macmillan, 2014 y AA.VV., *Argentina's Economic Crisis in 2001 and the International Monetary Fund*, California, University of Southern California, 2009 entre otros libros especializados.

³³⁶ Para mayor información sobre el tema véase, BOTTO, Malena, "1990 – 2000. La concentración y la polarización de la industria editorial", *Ibíd.*, pp. 214 – 215.

embargo, la crisis económica del 2001 genera cambios en las políticas editoriales, donde se evidencian mayores usos de reimpressiones y reediciones, como en el resto de textos circulantes, ya que la lógica comercial refuerza en todas sus aristas sus acciones económicas para mantener las ganancias lo menos afectadas posible.

Si puntualizamos en los textos escolares analizados, la tendencia muestra en la mayoría de los casos, libros de primera edición. Sin embargo, se encuentran también reimpressiones en textos vinculados a grandes corporaciones como Santillana y SM. Por otro lado, las reediciones se producen en grandes empresas como Aique³³⁷ y, a la vez, en editoriales independientes como A-Z o Maipue, siendo una herramienta usada por aquellas empresas de estricto carácter comercial y, a la vez, por aquellas que se autodefinen como empresas culturales.

Como explicamos anteriormente, las políticas editoriales poseen dos ejes de acción. El primero, centrado en la transnacionalización del mundo editorial, el segundo referido a la competitividad y fuertemente ligados uno con el otro en una simbiosis de operatividad representada en la lógica comercial.

La competitividad³³⁸, esto es, la capacidad que posee una empresa para obtener rentabilidad en el mercado frente a otros competidores, profundiza los lazos puestos en la concentración económica. Para ello, se deben absorber otras empresas pequeñas del rubro, para así potenciar y diversificar las ventas y, por ende, aumentar las ganancias. La competitividad y la rentabilidad creciente justifican todos los discursos y acciones de las políticas editoriales, en especial, de aquella mayoría representante de la lógica neoliberal imperante.

La nueva lógica plantea una competitividad que se une a la idea de consumo veloz y superficial. Es así que el editor de Ciencias Sociales de Estrada ante una entrevista que se le realiza responde: *"La demanda para que el libro llegue hasta la actualidad da cuenta de una forma de entender la educación peligrosamente emparentada con la velocidad, similar a la de la televisión. Queda poco lugar para el análisis y el debate argumentado"*³³⁹.

³³⁷ Se reedita por segunda vez el manual escolar de Ciencias Sociales y el de Historia, ambos en 2004, siendo los textos de primera edición del año 1997.

³³⁸ Sobre la definición y el abordaje teórico de la competitividad empresarial en la región, véase: MORTIMORE, Michael y PERES NUÑEZ, Nelson, "La competitividad empresarial en América Latina y el Caribe", en: Revista de la CEPAL, N° 74, agosto de 2001, pp. 37-59.

³³⁹ La entrevista es realizada por el diario La Nación a varios editores de diferentes empresas editoriales, dicha frase corresponde a Pedro Saccaggio, en: EDUCAR, El portal educativo del Estado argentino, "La Historia según los manuales". Para mayor información véase: <http://portal.educ.ar/debates/eid/docentes hoy/materiales-escolares/la-historia-segun-los-manuales.php>.

La producción editorial, según Petrucci, se posiciona frente a un público que cree que se alimenta de otras experiencias informativas como los medios audiovisuales y lecturas de mensajes en movimiento. Así, el lector pierde el sentido del orden en el texto, aquel con principio y fin³⁴⁰. Sin embargo, y a pesar del incremento de lo visual, el texto sigue representando formatos estáticos donde lo único veloz es su capacidad de ser comprado, como objeto pasivo de consumo, por parte de un público amplio que, se observa desde las editoriales como resistente a los cambios y a los dinamismos textuales³⁴¹.

La velocidad de información queda pensada en los manuales escolares en función de su carácter comercial³⁴², ligada a determinados compradores y, al mismo tiempo, presente ante la sociedad que la consume, como herramienta simbólica, esto es, como herramienta que legitima “el saber” en la escuela. Los discursos de propaganda editorial: “*Abonan la idea de bien cultural en tanto producto para la acumulación irreflexiva o el consumo inmediato*”³⁴³.

Si nos centramos en la edición, Bourdieu³⁴⁴ define los campos de acción de los editores según la orientación que adquieran en el proceso, esto es, hacia el polo comercial o cultural. Para él, no existen editores puros, aunque siempre uno de los dos polos prevalece y define la competencia en un determinado campo de acción. Katz³⁴⁵ expresa mediante un cuadro de síntesis, la idea bourdiana por la que los editores oscilan entre dos posturas dentro de las políticas editoriales y el contexto histórico en el que actúan.

Por un lado, el editor que pone énfasis en una edición de corte comercial, que se focaliza en el texto como bien de mercado, o sea, como mercancía. Por otra parte, el que prioriza lo cultural, lo entiende y representa como contenido, esto es, como herramienta de conocimiento y transmisor de saberes, o lo que llama Bourdieu, generador de demanda futura³⁴⁶.

³⁴⁰ PETRUCCI, Armando, “Leer por leer: un porvenir para la lectura”, en: CAVALLO, Guglielmo y CHARTIER, Roger. *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid, Taurus, 2001, pp. 616 – 618. Citado por: TOSI, Carolina, “El texto escolar como objeto de análisis, Un recorrido a través de los estudios ideológicos, didácticos, editoriales y lingüísticos”, en: TOSI, Carolina, *Lenguaje*, Colombia, Universidad del Valle, N° 39 – 2, diciembre de 2011, pp. 469 – 500.

³⁴¹ Un manual que intenta romper la lógica de lo estático y brindar movimiento en el entramado textual que lo configura, consideramos es el producido por el Ministerio de Defensa de la Nación para educar a los estudiantes de la Armada Argentina. Sobre este tema véase: SPINELLI, Guillermo, *Argentina desde el mar. Introducción a la historia naval argentina. 1776 – 1852*, Buenos Aires, Armada Argentina, 2014.

³⁴² Horacio Zabaljáuregui alude a los libros como si se tratase de productos lácteos con fechas de vencimiento. Véase: BOTTO, Malena, “1990 – 2000. La concentración y la polarización de la industria editorial”, *Ibíd.*, p. 216.

³⁴³ BOTTO, Malena, “1990 – 2000. La concentración y la polarización de la industria editorial”, *Ibíd.*, pp. 216.

³⁴⁴ BOURDIEU, Pierre. *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*, Barcelona, Anagrama, 2002

³⁴⁵ Véase: KATZ, Alejandro, “¿Qué es el libro hoy?”, en: De SAGASTIZÁBAL, Leandro y ESTEBES FROS, Fernando (Comps.), *El mundo de la edición de libros*, Buenos Aires, Paidós, 2009.

³⁴⁶ Sobre este tema véase: De SAGASTIZÁBAL, Leandro y ESTEBES FROS, Fernando, *Ibíd.*

CUADRO Nº 4. Características del contexto en el que se desempeñan los editores según su orientación.

CONSIDERACIONES	MERCANCÍA	CONTENIDO
Ciclo de vida del libro	Corto	Largo
Demanda	Respuesta a demanda Preexistente	Formación de demanda futura
Precio	Tendente al costo	Estable
Relación del libro con otros productos (similares o no)	Fácilmente sustituible	No sustituible
Consumidor	Mass market	Usuario/lector experto
Distribución	Subordinación a la logística	Contenido fragmentable y manipulable

Fuente: Katz, Alejandro³⁴⁷.

En función de lo expuesto en el cuadro, coincidimos con Tosi cuando afirma que el editor desde los años noventa y hasta la actualidad, se orienta hacia el polo comercial, pues lo que predomina es la concepción del libro en tanto mercancía. Según la autora, los libros de texto en el contexto presentado:

“tienen un ciclo de vida corto, pues están pocos años en “catálogo” y son rápidamente reemplazados por otros; responden a una demanda preexistente: se planifican para ser vendidos en diferentes sectores de mercado. Sobre la base de los documentos curriculares y ciertos parámetros comerciales, se definen los productos de cada año en función de la audiencia específica a la que se quiera llegar, la línea pedagógica y la ideología editorial que supone ciertos condicionamientos”³⁴⁸.

Los condicionamientos expresados por Tosi evidencian el poder de acción que adquieren las editoriales y, en especial, los editores, en el proceso de elaboración de textos escolares. Estos, en pos de mayor rentabilidad y de un reaseguro de la demanda cautiva, elaboran manuales con tiradas limitadas y con una vida útil escasa, factores que aseguran el consumo constante del bien.

Las editoriales adquieren, en los noventa, mayor protagonismo en el proceso de edición de los manuales escolares y, sumado a su nueva imagen, en tanto, mercancía, suman contenidos que son atravesados por la tradición de una cultura escolar que resiste cualquier modificación discursiva. Los editores, lejos de renovar los materiales didácticos, refuerzan la tradicionalidad de las narrativas pasadas, ya no para coordinar formatos con el poder estatal

³⁴⁷ KATZ, Alejandro, “¿Qué es el libro hoy?”, *Ibíd.*, p.31.

³⁴⁸ TOSI, Carolina, *Ibíd.*

que pierde fuerza de control en la relación diseños curriculares – manuales escolares, sino para captar un público que se aferra a la tradición emanada de las instituciones escolares y enmarcada en la cultura escolar que reacciona frente al conocimiento novedoso y lo devuelve a sus antiguos cauces de saberes y discursos ya consolidados.

Tyack y Cuban acuñan el concepto de gramática escolar³⁴⁹ para hacer referencia al *“conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo, transmitidas de generación en generación por maestros y profesores, que se materializan en reglas y supuestos, modos de pensar y hacer compartidos, que no se cuestionan”*³⁵⁰.

Esta gramática, verificada en la transmisión de saberes y solidificada por la historicidad de las instituciones escolares, es interpretada por los diversos actores de la comunidad educativa como un rasgo constitutivo de una escuela inmutable. Las reformas y los diseños curriculares que cuestionan aspectos centrales de la gramática escolar se encuentran condenadas al fracaso³⁵¹ y ello está presente en el mundo editorial, que lejos de innovar, mantiene las estructuras tradicionales en los discursos que lanza al mercado en formato de textos escolares. Así, la organización interna de los manuales, muestra contenidos que exponen falta de integración entre las disciplinas escolares tradicionales, especialmente Geografía e Historia³⁵².

“Los libros de Ciencias sociales para la EGB3 organizan (los contenidos) en partes claramente identificables correspondientes a las dos disciplinas principales del área: Historia y Geografía. La secuencia de contenidos en los capítulos sigue el criterio siguiente: espacios, territorios y sociedades en el presente, para la Geografía; y cómo se construyeron las sociedades en el

³⁴⁹ La categoría gramática escolar se relaciona de manera directa con la categoría cultura escolar que abordamos en la parte primera de este trabajo y con las consecuentes disciplinas escolares.

³⁵⁰ Véase: TYACK, David y CUBAN, Larry, *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, México, Fondo de Cultura Económica, 2001, p. 170. Con respecto a este tema, considérese que las disciplinas escolares como Historia y Geografía, lejos de integrarse al trabajo multidisciplinar, niegan la existencia metodológica y siguen operando como entes separados y sin vinculación alguna entre las mismas, excepto cuando un título las engloba en los textos escolares bajo la denominación de Ciencias Sociales. Sobre este tema véase: GONZÁLEZ VALENCIA, Gustavo Alonso, “La transición entre teoría y campo de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales”, en: *Actas del XXI Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales “Metodología de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales”*, Zaragoza (España), Instituto Fernando el Católico y Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2010, pp. 167 – 173; LICERAS RUIZ, Ángel, *Las dificultades en el aprendizaje de las Ciencias Sociales: Una perspectiva psicodidáctica*, Granada (España), Grupo editorial universitario, 1997 y VALLS MONTÉS, Rafael, “Los manuales escolares y los materiales curriculares de historia. Una propuesta de análisis y valoración crítica de los mismos desde criterios didácticos – historiográficos”, en: *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, España, Barcelona, Graó, nº 17, junio 1998, pp. 69 – 76.

³⁵¹ Véase: SANTOS LA ROSA, Mariano, “Las reformas curriculares y su impacto en la historia como disciplina escolar”, *Ibid.*

³⁵² Véase: PRATS, Joaquín, *Didáctica de la Geografía y la Historia*, Barcelona, Ministerio de Educación de España – Graó, 2011; PRATS, Joaquín, *Geografía e Historia. Complementos de formación disciplinar*, Barcelona, Ministerio de Educación de España – Graó, 2011 y PRATS, Joaquín, *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas*, Barcelona, Ministerio de Educación de España - Graó, 2011.

*pasado, para la Historia, según el orden cronológico de los períodos seleccionados para cada año del ciclo*³⁵³.

Las editoriales y, en especial, los editores, lejos de proponer contenidos de Ciencias Sociales³⁵⁴ en los textos como se presentan en los diseños curriculares, continúan con la estructura correspondiente a las disciplinas tradicionales cerradas en sus contenidos, como la Historia y la Geografía, lo que les asegura una creciente comercialización del producto que, como ya expresamos, es considerado una mercancía de rápido consumo, donde cualquier innovación la puede volver lentificable e incluso rechazable por parte de los actores que la consumen. Además de esto, garantiza su circulación en las provincias que no adhieren a la estructura de la LFE y a la extensión del área de Ciencias Sociales hasta noveno año de EGB.

Escolano señala la existencia de un "*modelo editorial diferenciado*" por sus peculiares modos de maquetación, composición, edición y encuadernación, así como por la tipografía y las ilustraciones" y de un "*modelo textual*" propio de los manuales escolares. Al decir del propio autor, los diversos géneros didácticos pueden sugerir una cierta ausencia de cohesión en las producciones escolares, sin embargo, es posible encontrar como sustrato de todas ellas, una pragmática textual que les confiere unidad y coherencia. Esta pragmática se sustenta en una misma lógica comunicativa, en la semiología que la refuerza y en la invención de un sujeto lector que se prefigura desde la textualidad como destinatario de este tipo de publicaciones³⁵⁵.

El modelo editorial diferenciado al que se refiere Escolano da lugar a lo que se viene denominando "cultura material" del libro escolar, es decir una tipología específica de ese objeto cultural caracterizada por un conjunto de patrones, estándares y modelos gráficos que se van sistematizando y estereotipando a lo largo del proceso de institucionalización de los sistemas públicos de enseñanza, y que se extienden por todo el mundo occidental en forma de tendencias pedagógicas trasnacionales.

Es correcto visibilizar a las empresas editoriales y sus políticas como formas relacionales de corte comercial. Sin embargo, dicho proceso es complejo en su entramado, integrándose en

³⁵³ Según lo expresado por la editorial Tinta Fresca en su sitio web oficial: http://ttcampus3.com/tintafresca/site/secundaria-3_06.php

³⁵⁴ Nótese que a pesar de dividir los contenidos en, básicamente dos áreas disciplinares, Historia y Geografía, rompiendo el diagrama inspirado por los CBC a nivel nacional y los diseños curriculares provinciales, se lleva a cabo, sin embargo, con mayores logros, la vinculación de conceptos y procedimientos, como propone la normativa estatal.

³⁵⁵ Véase: ESCOLANO BENITO, Agustín, "La segunda generación de manuales escolares", en: ESCOLANO BENITO, Agustín (Dir.), *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998.

su formato el propio Estado en sus diferentes escalas de negociación. Se enfatiza, desde el poder nacional, una defensa de precios regulados por parte de editoriales en la comercialización de sus manuales. Esto es consecuencia de la importancia que se otorga a los materiales curriculares³⁵⁶ como herramientas centrales en el proceso educativo y como soporte esencial a la hora de poder educar. Cabe aclarar que el Estado representa uno de los principales compradores de textos escolares³⁵⁷, al tiempo que fomenta la tercerización y/o concentración de la producción, distribución y comercialización de esos materiales curriculares en sectores privados de escala multinacional.

El proceso de mercantilización de las políticas editoriales, no ajenas a las políticas nacionales del momento, implican una profunda transformación en las prácticas y comportamientos de los diversos actores de la empresa editorial, principalmente los que cumplen con la función de editar, aquellos que fundamentan en el eje económico, la importancia de su rol y sus acciones.

La férrea paridad cambiaria impulsada en los noventa por los sectores neoliberales, favorece la política de ediciones a bajo costo respecto de la producción y los precios de venta accesibles para el consumo dentro del mercado interno. Las ganancias se miden en dólares y son enviadas a las casas matrices fuera del país, en un contexto, como evidenciamos, de concentración empresarial y de un Estado minimizado en su rol de controlar, agravado por su relación clientelar con las principales editoriales³⁵⁸.

Para Rama, esta situación se produce en el contexto de una crisis mundial de la industria, la que se empieza a resentir por la globalización y el ritmo acelerado de consumo, lo que transforma en obsoleto el material en lapsos de tiempo breves y somete al texto a la competencia de las fotocopias y el material informático circulante en el mundo cibernético³⁵⁹.

³⁵⁶ Se toman en este contexto como sinónimo de manual escolar.

³⁵⁷ “En el caso de los libros de texto los precios se han mantenido relativamente estables por políticas estatales de control”. Para mayor información véase: KATZ, Alejandro, “¿Qué es el libro hoy?”, *Ibíd.*, p.31.

³⁵⁸ La producción de libros escolares está a cargo en su totalidad del sector privado. Los organismos públicos no cuentan con ninguna producción de libros, a modo genérico, pese a existir una ley que faculta a la Secretaría de Cultura de la Nación a producir y comercializar publicaciones a través de Ediciones Culturales Argentinas. Para mayor información véase: GETINO, Octavio, *Industrias culturales en la Argentina. Dimensión económica y políticas públicas*, *Ibíd.*, pp. 54 – 64.

³⁵⁹ Téngase en cuenta que si bien los manuales escolares siguen vedados al acceso virtual, inclusive en la actualidad, internet y las nuevas tecnologías en general, revolucionan las comunicaciones y la información, posibilitando que se pueda acceder, de diferentes maneras, a lo buscado, dejando en una posición de relativa debilidad al libro tradicional. Para mayor información sobre nuevas tecnologías en lo educativo véase: DÍAZ PARDO, Felipe, “Presente y futuro de los materiales curriculares”, en: *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, nº 6, junio 2007, pp. 1-7; MILRAD, Marcelo, “La educación formal y la interacción social mediada por tecnologías”, en: *Actas del I Congreso Internacional “Educación y Nuevas Tecnologías”*, San Nicolás de los Arroyos, Novedades Educativas – UTN, 2010 y KERN,

“El nivel de renovación en la industria editorial es muy acelerado; la globalización amplía los mercados y aumenta la velocidad de compra. Pero al mismo tiempo lo ya publicado se vuelve obsoleto por la generación de nueva información en forma de libros...Otros factores influyentes en la crisis editorial son el fenómeno de la fotocopia, la reprografía ilegal, la difusión de la información en línea...”³⁶⁰.

La crisis editorial, en los noventa, no genera mermas en la rentabilidad de las empresas editoriales sino por el contrario, incrementos, debido al contexto de sobrevaluación de la moneda con precios internos altos, si se miden en dólares, generando ganancias extraordinarias hasta el final de la convertibilidad. Pero, sobre todo, gracias a la cautividad de un público³⁶¹ que debe, como obligatoriedad en muchos casos, consumir el texto escolar presionado por la demanda³⁶².

Silvia y Otros, “Nuevos materiales para la nueva educación”, en: *Actas del I Congreso Internacional “Educación y Nuevas Tecnologías”*, San Nicolás de los Arroyos, Novedades Educativas – UTN, 2010.

³⁶⁰ RAMA, Claudio, *Economía de las industrias culturales en la globalización digital*, Buenos Aires, Eudeba, 2003, pp. 125-126. Para mayor información sobre la categoría “industria cultural” véase: GETINO, Octavio, *Industrias culturales en la Argentina. Dimensión económica y políticas públicas*, *Ibíd.* Sobre el tema de las fotocopias y las reprografías ilegales no nos detendremos en este trabajo, aunque puede obtenerse mayor profundidad teórica, desde la óptica legal, en el trabajo de: CABANELLAS, Ana María, “Derechos de autor”, en: DE SAGASTIZÁBAL, Leandro y ESTEVES FROS, Fernando, *El mundo de la edición de libros*, *ibíd.*

³⁶¹ Piénsese, como contrariedad aparente, la realidad lectora que poseen los diferentes sectores sociales argentinos, en franca decadencia, frente al constante consumo de textos escolares que no decaen en el número de sus adquisiciones, excepto en el período 2001/2002. Nos aclara Getino cuando expresa que “*Actualmente, solo una minoría de la población accede al consumo de libros, si es que exceptuamos los de carácter educativo de lectura obligada... Una encuesta efectuada en 1992 por el TEA en Capital Federal y Gran Buenos Aires, permitió observar que un 45% de las personas consultadas no había leído ningún libro en el último año (en las personas de nivel social bajo el porcentaje se eleva al 63%); un 24% había leído hasta dos libros y un 16% lo había hecho con 3 a 5 libros en ese mismo período*”. Véase: GETINO, Octavio, *Las industrias culturales en la Argentina*, *Ibíd.*, pp. 46 – 47.

³⁶² Véase: BOTTO, Malena, “1990 – 2000. La concentración y la polarización de la industria editorial”, *Ibíd.*

CAPÍTULO IV: Poder de editor, voces de autores: Una moneda invertida.

La producción cultural se realiza, según Getino, de modo semejante al de cualquier otro tipo de producción, equiparando a dicha industria en una lógica de mercado universal. Es así formadora *“de un sistema de interrelaciones que abarca bienes y servicios y que se extiende desde los circuitos de producción a los de distribución, para concluir provisoriamente en los de consumo, retroalimentando desde ellos a los de la propia producción”*³⁶³.

A pesar de una aparente generalidad, se evidencia como parte central del proceso productivo editorial, un sostenimiento basado en valores simbólicos que definen a la producción cultural como tal, en tanto, proceso de creación. Es ahí donde observamos la mayor complejidad en el entramado de lo que Getino denomina industrias culturales donde producción – distribución – consumo forman parte de un mismo entramado con características cerradas y formas de retroalimentación constantes.

La política editorial de consolidación del canon pedagógico, a partir de ediciones de larga permanencia y de autores consagrados, contribuye a la fijación de un saber homogéneo y estable, que se mantiene vigente a lo largo de casi todo el siglo XX. En este proceso, las creaciones emanadas de un autor son constantes y le dan entidad no solo al conocimiento que expresa, sino que representa y visibiliza los ideales de la editorial para la que trabaja. El autor y el editor entran en el proceso en conjunto pero la escena la domina simbólicamente el primero por la habilidad de plasmar sus creaciones, esto es, su visión histórica en la obra realizada, la que demuestra su éxito, por la cantidad de reediciones que se producen en el tiempo.

*“Al respecto, basta recordar que hasta hace un par de décadas los estudiantes del nivel Secundario utilizaban libros de autor, cuya edición original se remontaba a los años 60 o 70, como es el caso de los clásicos libros de Dos Santos Lara, Ibáñez, Drago, Loprete o Lacau-Rosetti”*³⁶⁴.

Estos primeros manuales son de carácter eminentemente disciplinar y es curioso destacar que en los imaginarios colectivos, los autores se recuerdan por sobre las editoriales para las que trabajan. Es así que, a modo de ejemplo, se destacan las obras de Cosmelli Ibañez³⁶⁵ o Drago por sobre sus editoriales Troquel o Stella.

³⁶³ GETINO, Octavio, *Industrias culturales en la Argentina. Dimensión económica y políticas públicas*, *Ibíd.*, p. 16.

³⁶⁴ Véase: TOSI, Carolina, “El mercado de los libros de texto. Un análisis sobre el proceso de edición”, *Ibíd.*, p. 2.

³⁶⁵ La diferencia entre esta camada de autores y la aparecida en el contexto de la reforma educativa, señala en el primer caso, autores de diferente formación, siendo Cosmelli Ibañez, profesor en Letras, mientras que los otros son profesores en Historia, pero la constante en todos son sus relaciones directas con el ámbito escolar de nivel medio. En el segundo caso, los nuevos autores, en general, provienen de sectores académicos universitarios y son especialistas de los tiempos históricos abordados, siendo la constante que historiadores medievalistas



En esta etapa, los autores tienen plenos derechos sobre sus textos, en tanto derechos de autor³⁶⁶ y original de obra, puesto que las ideas, en tanto creación, son aportes del autor. Este las acerca de manera espontánea a las editoriales, siendo los escritos evaluados en su integridad por sus ideales acordes a la visión editorial, mientras que los editores cumplen una función secundaria para: *“mejorar la calidad del producto original, por vía de una superior presentación del producto o una imagen más vendible del mismo, además de organizar la producción a través de la contratación de servicios industriales y técnicos”*³⁶⁷

El editor en este proceso posee las habilidades de corrector de las formas narrativas ligadas a la escritura del texto y supervisor en la confección del diseño. Su objetivo final consiste en controlar las tareas de impresión y encuadernación por parte de los sectores industriales para posteriormente habilitar la distribución de los bienes culturales y dar acceso seguro al público demandante del producto.

Hacia la década del noventa, otro modelo educativo da forma a nuevos textos escolares, modificando diseños y enunciando diferencias con el canon pedagógico anterior. Es en este

analicen la Edad Media en los manuales escolares de los noventa, a pesar de que la mayoría no posee ningún vínculo laboral con el nivel medio para el que escribe.

³⁶⁶ Todos los textos escolares analizados expresan efectivizar los depósitos que exige la ley 11. 723, desde 1933, modificada por la ley 24. 870 destinada a garantizar el derecho de propiedad intelectual de las obras, el que les pertenece en vida a los autores y, a sus herederos, hasta setenta años después de su deceso. En este primer período, y al ser autorías individuales, son representados por la Sociedad General de Autores de la Argentina (ARGENTORES) o la Sociedad Argentina de Escritores (SADE) y cuentan con una protección legal clara. En los años noventa, al formarse equipos multidisciplinarios de trabajo coordinados por una figura vinculada a la empresa editorial, se complejiza este proceso en detrimento de los autores, quienes ceden los derechos, por los capítulos en los que participan, a la editorial por un monto fijo que se les paga terminada la escritura de los mismos. Véase Ley 11. 723 – Régimen Legal de la Propiedad Intelectual, versión digital, consultada el 13/12/2015, URL:

[Uhttp://infoleg.mecon.gov.ar/infolegInternet/anexos/40000-44999/42755/texact.htm](http://infoleg.mecon.gov.ar/infolegInternet/anexos/40000-44999/42755/texact.htm)

Sobre las limitaciones de los derechos de autor y los contratos de edición, véase: CABANELLAS, Ana María, “Derechos de autor”, en: DE SAGASTIZÁBAL, Leandro y ESTEVES FROS, Fernando, *Ibíd.*

³⁶⁷ GETINO, Octavio, *Industrias culturales en la Argentina. Dimensión económica y políticas públicas*, *Ibíd.*, p. 42.

proceso donde el autor de los textos escolares pierde relevancia en su rol de generador de ideas, a medida que se forman equipos multidisciplinarios³⁶⁸ y multiprofesionales³⁶⁹ de trabajo, los que son coordinados por el editor quién suplanta en centralidad al autor y al resto de los agentes del proceso editorial.

Para observar la relación entre autores y editores y sus roles durante el proceso editorial dentro de la reforma de los noventa; en primer lugar, contamos con el aporte de cinco encuestas de opinión abierta³⁷⁰. Estas son realizadas a medievalistas que participan en calidad de autores de capítulos de manuales escolares referidos al mundo medieval, representando a grandes editoriales como son Santillana, Kapelusz, Puerto de Palos, SM y Tinta Fresca.

En segundo lugar, y para analizar el rol de los editores, cabe aclarar que no contamos con un acercamiento directo a los mismos³⁷¹, aunque la información la recogimos por dos vías de acceso. La primera, a través de periódicos, como el diario La Nación, que analiza la interpretación de la historia en los manuales escolares y retoma la voz de diversos coordinadores editores de las empresas más importantes del país como, Estrada, Kapelusz, Puerto de Palos, Santillana y SM³⁷². La segunda, a través del análisis bibliográfico que

³⁶⁸ Con este vocablo se hace alusión solamente a los autores que integran los manuales y que los hay de diferentes disciplinas dentro del área trabajada, siendo lo destacable en las Ciencias Sociales, geógrafos e historiadores.

³⁶⁹ Escolano Benito, define a la nueva generación de libros escolares a partir de un equipo multiprofesional, integrado por jefe o coordinador editorial, autores, diseñadores, ilustradores y otros técnicos de las artes gráficas como el personal de fotografía y los cartógrafos, siendo la pieza clave el editor. Para mayor información véase: ESCOLANO BENITO, Agustín, "El libro escolar en la segunda mitad del siglo XX", en: *La edición Moderna. Siglos XIX y XX*, Madrid, Fundación Ruipérez, 1996.

³⁷⁰ Las mismas se mantienen resguardando la identidad de las personas que participan por pedido expreso de varios de los mismos, los que argumentan querer anonimatos ya que continúan trabajando para las editoriales que declaran. Se elige mantener bajo seudónimos los nombres de los participantes, respetando el sexo de los entrevistados, habiendo tres mujeres (las denominaremos Isabel, Beatriz y Juana) y dos hombres (Damián y Eduardo). Como se expresa en el cuerpo central del trabajo, todos son medievalistas y trabajan para el período estudiado en el ámbito universitario.

³⁷¹ A pesar de enviar solicitudes pidiendo, reiteradas veces, entrevistas como solicitan los sectores de Recursos Humanos de las diferentes editoriales, las cuales se vehiculizan por vía correo electrónico, nunca se nos ha respondido, mostrando un rotundo silencio a la hora de brindar información, a la que siempre alegan "derecho a la información confidencial" por ser empresas privadas.

³⁷² Véase: VÁZQUEZ, Luciana, "La historia que se cuenta en las aulas", en: *La Nación*, 11 de julio de 2014. Versión digital consultada el 15/12/2015,

URL: <http://www.lanacion.com.ar/1708734-la-historia-que-se-cuenta-en-las-aulas>

Además el portal educativo del Estado nacional EDUCAR reproduce en su sitio web otro artículo de La Nación del 8 de marzo de 2004, cuya notoriedad es directamente individualizada, separando las voces de cada editor con nombre y apellido y sus diferentes ideas sobre la funcionalidad didáctica que adquiere el texto escolar en torno al saber histórico. Sobre este tema véase: EDUCAR, *La Historia según los manuales*. Versión digital consultada el 15/12/2015,

URL: <http://portal.educ.ar/debates/eid/docenteshoy/materiales-escolares/la-historia-segun-los-manuales.php>

realiza Tosi³⁷³, quién lleva a cabo entrevistas a autores, editores y coordinadores de editores, bajo identidad oculta, en el marco de un trabajo académico presentado para el IX Congreso Argentino de Hispanistas “*El Hispanismo ante el Bicentenario*” en abril de 2010.

Esta forma indirecta de llegar a los editores es fruto de un silenciamiento que nos habla de una naturaleza empresaria compleja, donde las libertades de información y sobre todo, de expresión son condicionantes a la hora de realizar balances y evaluaciones críticas por fuera de los círculos empresariales. Es este accionar el más claro indicador de un nuevo carácter fuertemente comercial de las empresas editoras, en el que toda información es custodiada en función de las prácticas competitivas.



Las autorías, en el nuevo panorama editorial, se vuelven compartidas, siendo representadas por grupos de trabajo diversos, y limitadas, ya que solo pueden escribir lo que estructura el editor como contenidos obligatorios, mediatizados de forma flexible por los diseños curriculares provinciales y por lógicas que se apartan de lo educativo para estructurarse en estrategias de marketing³⁷⁴, nuevas formas de diseño, en especial gráfico³⁷⁵ y técnicas de ventas con tiempos más acotados en sus lanzamientos.

“Destacamos que la idea del libro se concibe en la editorial. El departamento de Marketing o Comercial junto con la Gerencia Editorial definen la línea del producto y luego se la comunican a los jefes o coordinadores de editores. Estos, generalmente, en trabajo conjunto con los

³⁷³ Véase: TOSI, Carolina, *Ibíd.* Lo novedoso de esta última obra, radica en el cruce entre autores, editores y coordinadores editoriales, bajo el formato de entrevistas anónimas, tomando como muestra el número de seis para cada caso y obteniendo información clarificadora para el estudio de los editores y las editoriales.

³⁷⁴ Sobre el tema, véase: ROMERO, Luis Alberto, *La Argentina en la escuela. La idea de Nación en los textos escolares*, *Ibíd.*

³⁷⁵ Véase sobre diseño gráfico editorial: DE BUEN, Jorge, *Manual de diseño editorial*, México, Santillana, 2000; FRASCARA, Jorge, *Diseño gráfico y comunicación*, Buenos Aires, Infinito, 1988; MAZZALOMO, Lidia, “Diseño gráfico editorial”, en: DE SAGASTIZÁBAL, Leandro y ESTEVES FROS, Fernando, *El mundo de la edición de libros*, *Ibíd.*; McLUHAN, Marshall, *La Galaxia Gutemberg*, Barcelona, Galaxia Gutemberg, 1998 y VAN DIJK, Teun, *La ciencia del texto*, Buenos Aires, Paidós, 1998.

*diseñadores y los editores que tienen a cargo la producción de libro, realizan la maqueta y un capítulo modelo. Recién en esa instancia los autores son convocados. En cada libro participa un equipo de autores, integrado por entre tres a quince profesionales (la mayor cantidad de autores se registra en los libros de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, pues cada disciplina tiene sus autores especializados)*³⁷⁶.

Tal como se señala, el Departamento de Marketing junto a la gerencia y a los editores, son los que Escolano denomina grupo multiprofesional. Estos se transforman en creadores de la idea, desplazando de ese lugar al autor de la obra, y además de quitarle su capacidad creadora, los relega de su individualidad autoral bajo nuevos formatos de trabajo grupal, siendo en la práctica una suma de individualidades más que un colectivo de trabajo multidisciplinar.

En cuanto a la formación, se destaca la especialidad académica por sobre la formación docente. Los nuevos autores, lejos de vincularse con la educación de nivel medio, pertenecen a las universidades nacionales argentinas, no teniendo contacto, en general para el caso de los medievalistas, con la Educación General Básica, sus prácticas y la formación docente específica.

*“Respecto del criterio de selección, los editores entrevistados aseguran que les asignan prioridad a los conocimientos académicos-disciplinares de los autores por sobre los pedagógicos. En este sentido, coinciden en que lo más importante es que los autores presenten textos correctos y adecuados, pues los editores mismos se encargan de realizar la bajada didáctica y modificar las actividades en caso de ser necesario. Por ello, los autores convocados suelen ser profesores que se desempeñan en el nivel terciario o universitario; algunos, incluso, son investigadores y tienen estudios de posgrado. Vale destacar que la tarea del autor está absolutamente pautada por los editores, pues tiene que ajustarse a los criterios generales del libro, el enfoque didáctico elegido y a la maqueta ya confeccionada*³⁷⁷.

Sobre el punto referente a las “bajadas didácticas”³⁷⁸ que realizan los editores, nótese que hay un acuerdo tácito con la mirada de algunos de los autores que se encuestan. Es así como uno de ellos expresa: *“otra modificación muy común (y creo que muy pertinente) es la de adecuar la redacción de quienes escribimos para medios académicos (con nuestra tendencia innata a ser crípticos) al lenguaje del manual secundario. En estos casos las modificaciones resultaron un gran aprendizaje para mí*³⁷⁹.

³⁷⁶ TOSI, Carolina, “El mercado de los libros de texto. Un análisis sobre el proceso de edición”, *Ibíd.*, p. 3.

³⁷⁷ TOSI, Carolina, “El mercado de los libros de texto. Un análisis sobre el proceso de edición”, *Ibíd.*, pp. 3-4. Cuando la autora habla de maqueta, usa el término español para referirse a diseños.

³⁷⁸ Si bien dicha expresión forma parte del lenguaje coloquial, lo usamos por su claridad interpretativa al momento de analizar las relaciones entre contenidos históricos, autores y editores.

³⁷⁹ Encuesta realizada a Eduardo en 2013, ítem 10. Ver anexos al final del trabajo.

El autor se prefigura como el último eslabón de una cadena comercial, donde se limita su rol dentro de la empresa editorial³⁸⁰, así como su especialidad en los contenidos a tratar y el tiempo en que debe llevar a cabo los mismos³⁸¹. Los autores se transforman en una pieza relativa de una enorme cadena de montaje, donde el editor, guiado y controlado por el coordinador editorial, ambos sin visibilidad aparente, se transforman en la parte clave del sistema.

El rol del editor³⁸² del manual escolar se complejiza y adquiere una expansión en sus roles históricos. Tiene que coordinar un equipo numeroso y diverso debido al nuevo carácter de Ciencias Sociales que imponen los CBC³⁸³ y realizar diferentes tipos de tareas que pueden variar según cada editorial y proyecto específico pero siempre circunscribiendo el rol de los autores a los intereses de la empresa editorial y a las nuevas formas impuestas por los editores/diseñadores. Entre las diferentes funcionalidades que adquiere el editor en esta nueva etapa, notamos una expansión en sus tareas originales, marcando como líneas básicas de su trabajo:

“Colaborar con el diseño de las unidades modelo; confeccionar índices y cronogramas; organizar el trabajo del grupo de autores y otros colaboradores; controlar que los cronogramas se cumplan... y, además, claro, efectuar un seguimiento adecuado del libro, asegurar que el contenido sea correcto, que respete la línea editorial y el enfoque pedagógico requerido para cada serie. Además, el editor suele ajustar el original de autor a una maqueta compleja, compuesta por varias columnas y diversos recuadros o plaquetas, y que requiere la inclusión de una multiplicidad de imágenes. Para lograrlo, en algunas ocasiones tiene que armar epígrafes; rehacer aperturas; elaborar actividades; acortar o extender texto e, incluso, reescribir fragmentos enteros”³⁸⁴.

El factor tiempo es decisivo en todo el proceso pues condiciona el armado de los textos, tanto para los autores como para los editores y reconfigura las nuevas formas de poder

³⁸⁰ En todos los casos, los autores entrevistados, declaran cobran la escritura de cada capítulo una única vez y ceden sus derechos a la editorial marcando la diferencia con los autores anteriores a los años noventa que conservan los derechos de autoría.

³⁸¹ Los autores solo pueden escribir algunos capítulos dentro del manual escolar, pues deben ajustarse a los tiempos marcados por los editores, lógica que marca una estructuración rígida dentro de la cadena productiva y comercial, con eje en la distribución y las ventas del material escolar en tiempos precisos y acotados. Según esta lógica de formas y tratamientos veloces, el texto debe realizarse entre los tres y cinco meses. Así, los autores suelen disponer de entre quince días y un mes para la entrega de un capítulo, cuya extensión varía de cinco a diez páginas. Obsérvese la encuesta realizada a uno de los autores cuando expresa que la editorial lo convoca exclusivamente para *“cubrir temporalmente el período medieval”* demostrando la enorme especificidad que marca el nuevo panorama editorial. Ver: Encuesta realizada a Damián en 2013, ítem 8. Ver anexos al final del trabajo.

³⁸² El editor de manuales escolares es un profesional especializado, que posee saberes relacionados con la disciplina con la que trabaja y también con el proceso de edición. Las políticas editoriales favorecen la contratación de profesionales expertos en la disciplina que editan, ya sea para el trabajo de planta o bajo la modalidad free-lance.

³⁸³ Esto complejiza las autorías al integrarse en los nuevos equipos tanto geógrafos como historiadores, economistas y politólogos. El formato en Ciencias Sociales hace crecer el número de autores, que lejos de incrementar su poder e integración, los invisibiliza, destacando sobre los mismos la editorial, la única que queda visibilizada en el proceso empresarial y la única que es recordada en el imaginario colectivo.

³⁸⁴ TOSI, Carolina, “El mercado de los libros de texto. Un análisis sobre el proceso de edición”, *Ibíd.*, p. 6.

dentro de las relaciones autor – editor. Los últimos suelen argumentar, en relación a los procesos temporales, que el tiempo limitado con el que cuentan los editores no siempre hace posible el reenvío del texto al autor para su reescritura o simplemente para que apruebe o no el cambio propuesto. En este punto registramos una transformación sustancial en la función del editor, pues es quien toma decisiones sobre el texto y su configuración final modificando, en muchos casos, la idea original propuesta por los autores. Uno de los medievalistas encuestados señala al respecto que:

“Había un esquema previamente fijado que uno recibe como guía (organización de contenidos, temas, etc.) en lo que tiene que ver con la organización de contenidos muchas veces uno estaba limitado por los contenidos mínimos que bajan del ministerio y la decisión editorial guiada por el mercado. Pero, en general, conté con plena libertad y fui escuchado cuando propuse modificaciones. Claro, después el editor también tiene libertad y hace lo que le parece...No puedo decir que hayan cambiado todo, pero en algún caso fue evidente que el/la editor/a hizo cambios sustanciales”³⁸⁵.

En la misma dirección se ubica Romero quien coincide con el incremento del poder editor en esta nueva etapa, al tiempo, que los autores se invisibilizan en el producto final. Según él: *“el coordinador corrige, reescribe, empalma, diagrama, selecciona actividades y articula el trabajo más específicamente técnico – académico con las orientaciones de la editorial, también atenta a las tendencias del mercado”³⁸⁶*

Es en los noventa cuando se modifica de forma radical la estructura de los manuales escolares, principalmente, por sus nuevos formatos gráficos. La creatividad pasa, ya no por las ideas disciplinares que los autores puedan acercar a las editoriales, sino por equipos técnicos vinculados a la gráfica y el marketing que dan nuevas formas o diseños a los manuales, donde los autores cumplen una función básica, rellenar en una suerte de casilleros incompletos los contenidos, sin margen para ahondar en explicaciones.

“Para los editores, era importante tratar de atrapar la atención del lector con recursos experimentados en otros medios de comunicación: textos breves, imágenes, recuadros, colores, actividades, resúmenes reemplazaron al tipo clásico de libro, en el que el texto central ocupaba el lugar principal. La heterogeneidad temática se adecuó bien a los nuevos criterios gráficos. El diseño... ayudó a la elaboración de un texto más fragmentario que unitario”³⁸⁷

Es importante pensar a quien van dirigidos los textos escolares, cual es en definitiva el público que imaginan los editores a la hora de confeccionar manuales. Romero nos habla de

³⁸⁵ Encuesta realizada a Eduardo en 2013, ítem 7 y 9. Ver anexos al final del trabajo. Si bien expresamos solo un caso, todos los autores encuestados mantienen una coherencia discursiva declarando poseer un esquema prefijado sobre el que trabajar. En el caso de Juana si bien no plantea un esquema por parte de la editorial, se le pide que se circunscriba a los diseños curriculares. Véase: Encuesta realizada a Juana en 2013, ítem 7. Ver anexos al final del trabajo.

³⁸⁶ ROMERO, Luis Alberto, *La Argentina en la escuela. La idea de Nación en los textos escolares*, *Ibíd.*, p. 32.

³⁸⁷ ROMERO, Luis Alberto, *Ibíd.* p. 32. Se debe aclarar que el autor toma la palabra diseño como sinónimo de maqueta. Término, este último empleado por los especialistas españoles, desde donde se aclara que vienen la mayor parte de las aportaciones dentro de las nuevas formas de estructuración textual de los manuales escolares

la importancia de captar la atención del lector. Pensamos en concordancia con lo que expresa uno de los medievalistas encuestados, que ese lector ya no es el alumno, sino que los editores piensan el producto para los docentes³⁸⁸ que son los que promueven el consumo del texto dentro de las aulas.

“En muchos casos se privilegia lo que el editor general cree que los docentes esperan... Básicamente las modificaciones se relacionan con qué contenidos “tienen” que estar y qué contenidos no... Esto quiere decir que si bien los chicos compran el manual, el verdadero “cliente” es el docente que lo pide”³⁸⁹.

Los contenidos, lejos de reforzarse y renovarse en tanto calidad historiográfica, se ven reducidos frente a imágenes y cuadros, que acomodados frente a técnicas visuales enmarcadas en lógicas de diseño, infantilizan el saber con formas fragmentarias, desvinculadas unas de otras, en suma, desnaturalizados los conocimientos a ser enseñados y encerrados en discursos tradicionales, imposibilitando una real renovación de los saberes.

“Teniendo en cuenta que la mayoría de los docentes de historia del secundario tienen una perspectiva muy “tradicional” (desde el mundo editorial se descuenta – creo que injustamente – la pereza intelectual de los docentes), existen contenidos que “deben estar” aunque ya se hayan abandonado como tema, u otros que resultan demasiado “novedosos”. Así, un argumento repetido es: “los docentes esperan que digas algo de x tema, agrégalo” aunque el autor crea que el tema x no es pertinente. La repetición muchas veces se privilegia por sobre los posibles avances que tenga la disciplina en los últimos años”³⁹⁰

Los manuales pierden la lógica pedagógica como vector y se sumergen en una lógica eminentemente comercial. Se confeccionan, se escriben, se reformulan con la sola intencionalidad de hacerlos más competitivos en el mercado. Es esa lógica novedosa en el sector empresarial de las ediciones de manuales escolares la que refuerza sus vinculaciones con la cultura escolar, aquella que opera en la resistencia a los cambios y transformaciones, y nuclea a los docentes bajo las formas del código disciplinar.

En suma, los editores implementan manuales tradicionales, con la sola innovación de hacerlos más llamativos en sus diseños, al tiempo que refuerzan el arcaísmo historiográfico³⁹¹, eje vertebral del código imperante en las disciplinas escolares. Textos no actualizados, es la contante de todas las editoriales para asegurar ventas fijas de los

³⁸⁸ Dentro del marco docente pensamos al poder estatal en su conjunto, para el cual la compra de material didáctico se vuelve imperiosa anualmente.

³⁸⁹ Encuesta realizada a Eduardo en 2013, ítems 7 y 10. Ver anexos al final del trabajo.

³⁹⁰ *Ibíd.* ítem 10. Ver anexos al final del trabajo.

³⁹¹ Sobre el concepto “arcaísmo historiográfico”, Cuesta Fernández nos plantea que: “los libros de texto representan, en esencia, un cierto arcaísmo historiográfico... su función no es primordialmente difundir la innovación científica, por más que en ellos podamos atisbar la huella de distintos modelos historiográficos”. Para más información sobre el tema, véase: CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo, *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*, *Ibíd.*, p. 96.

productos, pues generalmente el público al que apuntan, queda claro no es el alumnado³⁹², sino más bien, un público adulto que tiene el poder de pedir la compra del producto en un tiempo preciso y acotado.

Podemos afirmar, finalmente, que los editores, a su vez, se transforman en voceros de los intereses más tradicionales de la cultura escolar, la que se une con intereses de mercado, observando al manual como mercancía, lo que hace privilegiar las relaciones de oferta y demanda más que el fin histórico que marca al manual escolar como un bien cultural, o sea, como trasmisor de conocimientos legitimados. Nuevos tiempos y nuevas lógicas para un mismo producto ya conocido y aceptado por toda la comunidad educativa.

³⁹² Es curioso observar los discursos emanados por las editoriales, mientras SM y Santillana se dirigen a los estudiantes [*"El tratamiento de estos temas tiene como objetivo lograr que los alumnos puedan reflexionar en las clases de ciencias sociales"* (Santillana) o *"Se trata de poner al alcance de los estudiantes herramientas intelectuales que les permitan leer críticamente la realidad, paso necesario para avanzar en la comprensión de por qué pasa lo que pasa"* (SM)]; Kapelusz, Estrada y Puerto de Palos lo hacen exclusivamente a los docentes [*"Intentamos que el libro funcione como una plataforma a partir de la cual los docentes puedan convocar los recuerdos de los chicos e invitarlos a reflexionar"* (Kapelusz) o *"Nosotros intentamos... suministrar ingredientes básicos para que el docente abra o cierre más el tema, según considere"* (Puerto de Palos)]. Sobre estas citas véase: EDUCAR, *Ibíd.*

PARTE II

Los discursos sobre lo medieval en la manualística: ¿De qué historia estamos hablando?

A continuación, examinamos los temas vinculados al pasado de lo medieval que aparecen en la manualística estudiada por orden de importancia. En el primer capítulo se analizan los temas conceptuales vinculados a la definición misma de la Historia y a las periodizaciones externa e interna que se visibilizan dentro de la manualística estudiada.

El segundo capítulo, se centra en el análisis de los temas políticos, los que podemos observar desde un punto de vista cuantitativo, en tanto poseen una extensión mayoritaria dentro de los lineamientos teóricos de los textos. Además postulan, desde lo cualitativo, problemas y contradicciones historiográficas con planteos y uso de narrativas hoy fuertemente cuestionadas, lo que marca una disociación entre el saber académico y el saber escolar.

En el tercer capítulo se analizan las narrativas de temas socio - económicos, las cuales se reducen considerablemente en cantidad, si se comparan con los hechos políticos. Las formulaciones que se retoman en su gran mayoría reflejan posturas ligadas al mundo urbano, basadas en criterios esgrimidos por Pirenne y Bloch hacia principios del siglo XX. Esto refuerza el tradicionalismo imperante ya en la narrativa política, la que destaca grandes acontecimientos y grandes hombres, representados en las ciudades por los burgueses vinculados al comercio y al artesanado.

El cuarto capítulo busca reflexionar sobre la presencia de los estudios culturales en los manuales escolares, postura historiográfica de fuerte presencia en la actualidad, en los ámbitos académicos. Si bien encontramos evidencia discursiva en los textos, se mantiene como una temática marginal, con escaso desarrollo y siempre vista desde esferas que reflejan actividades de los hombres con poder, ligando a los mismos con espacios del saber y, por tanto, representando una historia de la Iglesia católica.

CAP. V: La concepción de Historia y las periodizaciones de lo medieval en los manuales escolares bonaerenses.

Antes de adentrarnos en los paisajes discursivos de corte político sobre el mundo medieval, quisiéramos destacar un aspecto central vinculado a la noción misma del concepto Historia³⁹³, el cual refuerza la idea de una cierta tradicionalidad emanada de los discursos generales que engloban a los manuales escolares pertenecientes a séptimo año del tercer ciclo de la EGB. La definición de Historia que realizan los textos que analizamos, vincula dicha categoría con el concepto de escritura y, por tanto, pone énfasis en la importancia de los textos escritos y, en especial, de las fuentes de carácter jurídico - institucional como herramientas esenciales de todo historiador³⁹⁴.

En esta línea se ubican, entre los manuales nacionales, las editoriales Az³⁹⁵, Estrada³⁹⁶, Puerto de Palos³⁹⁷ y Tinta Fresca³⁹⁸, quienes diferencian una Prehistoria³⁹⁹ de la Historia, siendo esta última reconocida por la invención escrituraria como fundamento de la disciplina desde el neolítico en adelante y donde el documento escrito, sea una fuente en sus versiones primaria o secundaria o relatos de autores/editores cuyas narraciones se legitiman, por el solo hecho de estar plasmado en un manual educativo como verdades objetivas del pasado⁴⁰⁰, dominan las mentalidades que refuerzan una cultura escolar activa que cabalga en retrospectiva seducida por los lazos de la tradicionalidad que da existencia y dinamismo a

³⁹³ Téngase presente que el análisis segmentado y de corte disciplinar conspira con la idea implementada por los diseños curriculares de la provincia, los cuales estructuran ejes analíticos que asocian elementos geográficos e históricos dentro del mismo espacio.

³⁹⁴ Para mayor información sobre la importancia de los documentos escritos en la Historia, véase: RICOEUR, Paul, *La memoria, la historia, el olvido*, Ibíd.

³⁹⁵ A pesar de usar esta divisoria clásica y justificarla con la aparición de la escritura como único elemento, también es verdad que cuando se desarrolla el porqué y el para qué de la disciplina se rescatan los aportes de otras áreas del conocimiento, haciendo explícito que estos documentos se buscan de acuerdo a interrogantes del presente sobre el pasado y no al revés.

³⁹⁶ Es la editorial que más refuerza el valor de la escritura como herramienta central de la disciplina histórica. Entre sus palabras sobre la explicación del paso de lo prehistórico a lo histórico se expresan las siguientes sobre la primera etapa “*carecemos de documentos escritos y acerca de la cual conocemos muy poco*” (Estrada, 2003: 122).

³⁹⁷ En la introducción se explica cómo deberían los lectores trabajar con el texto escrito pero también con las imágenes y los mapas, dejando una puerta a la complejidad de las diversas fuentes presentadas. Igualmente para el caso medieval observamos que, la iconografía y la cartografía usada, salvo excepciones, no funciona como fuentes documentales y prevalecen las fuentes escritas como únicas voces en el contexto de la manualística presentada, incluso se le brinda notoria importancia discursiva al libro dentro del apartado dedicado a la cultura medieval.

³⁹⁸ Su definición de Historia la inserta en lo prehistórico por oposición sin ninguna introducción metodológica de los estudios históricos, destacando solamente la vertebración de contenidos teóricos con, incluso, pocas fuentes escritas en su armado.

³⁹⁹ Es definida por los propios manuales escolares nacionales como un tiempo sin registros escritos.

⁴⁰⁰ Véase. PRIVITELLIO, Luciano de, “Los textos de Historia: el relato del pasado”, en: ROMERO, Luis Alberto (Coord.), *La Argentina en la escuela. La idea de Nación en los textos escolares*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2007, pp. 39 – 78.

esa propia justificación, esto es, el documento histórico es en tanto palabra escrita oficializada y el resto es marginalizado cuando no silenciado.

El caso a destacar, por su problematización en el concepto Historia, lo constituye la editorial Maipue quien se expresa planteando que *“La historia del hombre comienza con su origen, por lo que denominar “prehistoria” al período de la historia humana anterior al surgimiento de la escritura es un error. Es por eso que algunos estudiosos prefieren llamar Historia ágrafa a esta extensa etapa. Sin embargo, por tradición o por comodidad, muchos siguen llamándola Prehistoria”*.

Maipue propone discursivamente una historicidad amplia con el agregado de fuentes documentales que excedan a lo escrito⁴⁰¹ y se engloben en un trabajo multidisciplinar con aportes de la arqueología, la geografía o la antropología, generando una visión de amplitud social como campo de estudio, lo cual va en concordancia con los diseños curriculares. Sin embargo, cuando observamos lo estrictamente medieval cae en igualdad a lo diseñado por las otras editoriales, reforzando no solo la disciplina histórica como elemento aislado y estanco, sino que además retoma los documentos escritos como elementos prioritarios para narrar el pasado.

En cuanto a los manuales escolares extranjeros, en función de la multiplicidad de situaciones que los identifica, podemos ubicarlos en tres grandes tendencias. La primera, coincidente con los textos nacionales, caracterizada por la utilización del término Prehistoria como oposición a Historia en tanto divisoria basada en la invención de la escritura como elemento central. Entre ellas se encuentran las editoriales Kapelusz⁴⁰² y Santillana en sus ediciones 1999 y 2005.

La segunda tendencia representa aquellas editoriales que reconocen la Historia desde los comienzos del hombre pero la dividen en sociedades ágrafas y sociedades con escritura, marcando un límite para las primeras que finaliza en el neolítico. Entre las editoriales que comparten esta visión aparecen Santillana⁴⁰³, SM y Vicens Vives⁴⁰⁴.

⁴⁰¹ Sobre el tema de las sociedades ágrafas véase: WAGNER, Carlos, “Un mundo sin ciudades. Ritual, información, cohesión y movilización en las sociedades ágrafas del mundo antiguo”, en: WAGNER, Carlos y otros (Eds.), *Ritual y conciencia cívica*, ARYS 7, Madrid, 1995, pp. 1 – 18. Versión digital, consultada el 15/06/2016, URL:

[https://www.academia.edu/315250/Un mundo sin ciudades. Ritual informaci%C3%B3n cohesi%C3%B3n y m
ovilizaci%C3%B3n en las sociedades_%C3%A1grafas del mundo antiguo](https://www.academia.edu/315250/Un_mundo_sin_ciudades._Ritual_informaci%C3%B3n_cohesi%C3%B3n_y_movilizaci%C3%B3n_en_las_sociedades_%C3%A1grafas_del_mundo_antiguo)

⁴⁰² Pone una fecha concreta a la Historia y, por ende, al nacimiento de la escritura sobre el año 3000 a.C.

⁴⁰³ En sus ediciones 2000, 2001 y 2002.

⁴⁰⁴ El caso más extremo, entre los manuales del segundo agrupamiento, lo expresa Vicens Vives quien plantea una cronología basada en dos partes, una Historia sin escritura, la cual desaparece en el 4000 a.C. por otra

“Dado que tradicionalmente se valoraron los testimonios escritos para obtener información, en Europa se impuso la palabra Prehistoria para designar la larga etapa anterior a la aparición de la escritura, hecho que ocurrió hace más que un 5000 años...Pero el término es inadecuado, porque significa “anterior a la Historia”, y parece dejar fuera de la Historia la aparición de los seres humanos (que son sus protagonistas) y todo lo que vivió y produjo el hombre antes de la invención de la escritura. De modo que es preferible referirse a la Prehistoria como etapa ágrafa (sin escritura)”⁴⁰⁵.

Consideramos que esta segunda línea plantea el inconveniente teórico de no explicar posteriormente la introducción de pueblos o sociedades ágrafas en la etapa de una historia marcada por la escritura como son ejemplo parte de los germanos, los hunos o la mayoría de poblaciones campesinas, en especial, en el occidente europeo altomedieval. La cronología que se presenta al inicio de los temas históricos se enfrenta con los contenidos que se narran en lo medieval.

La tercer tendencia se observa en la editorial Aique, la cual invisibiliza los términos Prehistoria y sociedades ágrafas para directamente no usar ningún elemento de periodización referido a la escritura y detallar directamente los diferentes momentos del paleolítico, el neolítico y luego las sociedades urbanas posteriores, llegando al tratamiento del período medieval evaluado a través de dos fuerzas contrapuestas, lo rural y lo urbano, como ejes de explicaciones generales.

1. PERIODIZACIONES EXTERNAS

La tradición imperante es posible observarla, no solo en la concepción de Historia que expresan los manuales, sino además dentro de la categoría medieval y sus posibles periodizaciones. Desde sus divisiones externas se ubica bajo un sistema cuatripartito⁴⁰⁶ que nace en épocas decimonónicas y coloca al medioevo en medio de la antigüedad y la modernidad, cerrando las etapas de la periodización genérica el mundo contemporáneo⁴⁰⁷.

Historia con escritura. El problema de esta distribución temporal es que desconoce a toda sociedad ágrafa posterior al neolítico y contradice por la misma dinámica a muchos de los pueblos germanos y de otras etnias como los hunos que se enfrentan al Imperio Romano y que entre sus características está justamente el ser ágrafas.

⁴⁰⁵ Ediciones 2000, 2001 y 2002 de Santillana, p. 93. Similar expresión expresa la editorial SM en todas sus ediciones.

⁴⁰⁶ Téngase en cuenta que para el hombre medieval, su concepción temporal se estructura dentro de la lógica cristiana que divide al tiempo en tres partes. La primera basada en lo previo a la venida de Cristo; la segunda cuya existencia abarca desde los tiempos de la Resurrección hasta la segunda venida y la última basada en el Juicio Final que comprende justamente el fin de los tiempos. Para más información sobre este tema véase: ASLA, Alberto y otros, “La Edad Media: periodizaciones y valoraciones posibles”, *Ibíd.*

⁴⁰⁷ La división cuatripartita de la Historia desplaza aquella divisoria en tres partes que nace en el siglo XV entre Historia antigua, medieval y moderna. Es el siglo XIX cuando se establece el hoy tradicional esquema en cuatro edades que perdura sin apenas cambios, pues el hombre decimonónico no se identifica con los tiempos

A pesar de una tradición de larga data de escritores que tratan de estudiar estos “tiempos medios”, con obras célebres como las redactadas durante el siglo XVII por Horn con su obra “Arca Noé” en 1665⁴⁰⁸ o Keller⁴⁰⁹ con su obra “Historia de la Edad Media desde los tiempos de Constantino el Grande hasta la toma de Constantinopla por los Turcos” en 1688⁴¹⁰, lo cierto es que recién con el nacimiento de la colección “Monumenta Germaniae histórica”⁴¹¹ dirigida por el archivero y bibliotecario Pertz se plantea una periodización de lo medieval que articula de forma idéntica con lo que presenciamos en los manuales escolares que estudiamos, esto es, desde el siglo V hasta el XV inclusive.

En términos generales la mayoría de los textos escolares sitúan a la Edad Media entre el siglo V, más especialmente el año 476 con la destitución del último emperador romano de occidente Rómulo Augusto, y el siglo XV con la conquista de Constantinopla por los turcos en 1453 y, por tanto, con la caída del Imperio Romano de Oriente. Esta cronología se ubica entre límites políticos concretos, la caída de dos imperios o la misma conformación en su fase, primero occidental, y luego oriental, cerrando la posibilidad de abarcar explicaciones multicausales que contengan diferentes interpretaciones historiográficas.

Para el año de comienzo del período medieval las divergencias cronológicas se expresan en dos sentidos con respecto a la tendencia que sitúa a la gran mayoría de editoriales que

modernos ya alejados de las grandes revoluciones liberales de finales del siglo XVIII y principios del XIX, agregando a la Historia contemporánea como última fase histórica. Se debe recalcar que los diseños curriculares provinciales y los manuales escolares mantienen esta última invención cronológica a la hora de dividir contenidos.

⁴⁰⁸ Según Julio Valdeón Baruque, este autor belga propone una Edad Media desde el 300 hasta el 1500, mientras que para Glauco Cantarella es el primero en situar cronológicamente a lo medieval entre el 476 con la deposición de Rómulo Augústulo y 1453 con la caída de Constantinopla, formando parte hoy, de la historiografía belga tradicional. Sobre este debate véase: CANTARELLA, Glauco María, “Sintesi di Storia Medievale”, en: CANTARELLA, Glauco (Ed.), *Enciclopedia del Medioevo*, Milán, Garzanti, 2007, pp. 1647 – 1708 (traducción de BEVILACQUA, Rubén y FERNÁNDEZ, Juan Cruz “Síntesis de historia medieval”, Herramientas para el estudio de la cultura medieval 1, Buenos Aires, Sociedad Argentina de Estudios Medievales, junio 2008) y VALDEÓN BARUQUE, Julio, “La valoración histórica de la Edad Media: entre el mito y la realidad”, en: DE LA IGLESIA DUARTE, José (Coord.), *Memoria, Mito y Realidad en la Historia Medieval*, Logroño, Gobierno de La Rioja e Instituto de Estudios Riojanos, 2003, pp. 311 – 329.

⁴⁰⁹ Según Jean Verdon, este escritor germano cumple la función de ser redactor de manuales de estudio en la época y la obra que mencionamos escrita por Keller vendría a funcionar en ese sentido. Se nos plantea interesante desnaturalizar el libro que escribe como fenómeno singular y repensar su funcionalidad educativa, la cual lleva a consolidar el término Edad Media en los formatos mentales posteriores. Para mayor información véase: VERDON, Jean, *Sombras y luces de la Edad Media*, Buenos Aires, El Ateneo, 2006.

⁴¹⁰ Keller escribe además “Historia antigua” en 1685 e “Historia nueva” en 1696, dividiendo en tres partes la periodización. Es curioso observar que aún hoy se mantiene el fin de la Edad Media con la caída de Constantinopla en 1453, prevaleciendo por sobre otras fechas como el “descubrimiento” de América en 1492 que en significancia histórica está más cercano a lo americano. Aquí notamos una contradicción entre la normativa emanada de la reforma que plantea un acercamiento a fechas y hechos que se vinculen con nuestra realidad continental y los discursos textuales que sostienen realidades históricas emanadas de los textos escolares.

⁴¹¹ El primer tomo de esta Monumenta, que pretende una historia de todos los pueblos germanos en sentido amplio, ve la luz en 1826. De esta obra también participa como director Georg Waitz, discípulo del historiador alemán Leopoldo von Ranke. Sobre este tema véase: VALDEÓN BARUQUE, Julio, “La valoración histórica de la Edad Media: entre el mito y la realidad”, *ibíd.*

destacan a 476 como el año de finalización del Imperio Romano Occidental y, por tanto, como inicio de lo medieval. La primera divergencia es presentada por la editorial nacional Az en sus ediciones 1999, 2000 y 2001 planteando su inicio en la crisis del siglo III⁴¹², retomando los planteos realizados por Lot hacia 1931 por el cual la Edad Media comienza con la crisis imperial romana. En cuanto a la segunda divergencia es presentada por las editoriales Kapelusz y Santillana solo en sus ediciones 2005⁴¹³, planteando una indefinición cronológica respecto del período estudiado dejando abierto un abanico de posibilidades causales, siempre centradas en aspectos políticos institucionales, de índole tanto interna como extrema, dentro del Imperio Romano.

“Periodizar es una operación cultural orientada a la comprensión de la historia: se reparte la historia en “períodos” más o menos largos, evocables de manera suficientemente homogénea, en la imposibilidad, para la memoria colectiva de los hombres, de entrar en el magma del pasado aislando en él cada elemento. La periodización que ha dado lugar a la idea europea de Edad Media está tan condicionada por la negatividad de su parte final que, para conformar un largo período totalmente negativo, se fue a buscar, un inicio también “oscuro”: el siglo V, la caída del Imperio romano, la crisis de readaptación vivida entonces por Europa, no encuadrada ya en un gran dominio de tipo estatal”⁴¹⁴.

Consideramos, al igual que Sergi, que cualquier periodización funciona a modo de operación cultural, la cual moviliza formas memoriales que una sociedad usa para pensarse a sí misma, generando lineamientos históricos motivados por los tiempos recientes y presentados como naturales y permanentes con la idea de ser repetidos sin cuestionamientos por futuras generaciones. En el caso del mundo medieval, esta periodización, es atravesada por dualismos históricos que sitúan al período entre formas negativas y estilos positivos⁴¹⁵ de narrar los mismos relatos. En el medio una fusión de corte tradicional que rescata elementos de ambas visiones clásicas, anclando sus raíces a fines del siglo XIX cuando la disciplina histórica busca legitimarse como ciencia “útil” para el nuevo estado nacional y en ese contexto se centra en narrativas institucionales y en documentos oficiales de base estrictamente escrituraria. Resabio de esas formas de tratamiento del pasado llegan a través de los manuales escolares mediatizados por una cultura escolar tradicional.

⁴¹² Para conocer la postura del historiador francés, quién pone el acento en las problemáticas internas dentro del imperio, en especial su crisis del siglo III, véase su obra clásica: LOT, Ferdinand, *El fin del mundo antiguo y el comienzo de la Edad Media*, México, Uteha, 1956.

⁴¹³ En el resto de ediciones mantienen el corte tradicional político entre el siglo V y el XV.

⁴¹⁴ SERGI, Giuseppe, *La idea de Edad Media*, Barcelona, Crítica, 2001, p. 28.

⁴¹⁵ Esto se puede evidenciar en el aumento de series, videojuegos o películas alusivas a lo medieval seguidas por un alto número de seguidores. Véase el texto de JIMÉNES ALCÁZAR, Juan Francisco, “Cambio de época versus época de cambios. Los medievalistas y las nuevas tecnologías”, en: NEYRA, Andrea y RODRÍGUEZ, Gerardo, *¿Qué implica ser medievalista? Prácticas y reflexiones en torno al oficio del historiador*, Vol. 1, Mar del Plata, Universidad Nacional de Mar del Plata, SAEMED, 2012, pp. 39 – 52.

El relato histórico pone en el 476, en la mayoría de los manuales escolares, el nacimiento de la Edad Media, dejando para su cierre cronológico a 1453. Ambos años marcan una periodización política que muestra un relato trágico de evidencia clara de ruptura del statu quo y surgimiento de nuevas estructuras político – institucionales, esto es, limitan la Edad Media al desmembramiento de imperios.

En la cronología de cierre observamos tres tendencias divergentes que rompen con la uniformidad. La primera acepta la fecha que recuerda el fin del Imperio Bizantino pero brinda otra alternativa en paralelo, ubicada en el descubrimiento de América en 1492. Se alinean en este eje la editorial nacional Az y, desde las extranjeras Santillana, ambas muestran estos particularismos solo en sus ediciones de 1999. Es importante destacar la apertura ideológica surgida de esa dualidad, pues se mantiene la cronología política tradicional basada en la caída imperial bizantina y, paralelamente, se presenta otra alternativa diferente, la que vincula a 1492 con la apertura económica de lo europeo basada en la importancia de los viajes colombinos y la relación entre el viejo y el nuevo continente.

La segunda tendencia radicaliza la primera posición al centrarse en exclusivo en aspectos económicos, llegando a dar por finalizada la etapa medieval recién en el siglo XVI. Esta alternativa en la cronología usada es novedosa no solo por centrarse en aristas no políticas incorporando la temprana modernidad dentro del manual, sino que, desde lo historiográfico fundamenta la temporalidad final incorporando un concepto novedoso⁴¹⁶, para la narrativa usada en los manuales escolares, como es la economía – mundo, concepto creado por Fernand Braudel⁴¹⁷ en 1967 y retomado por Immanuel Wallerstein en 1974⁴¹⁸. Esta segunda tendencia es representada dentro de los manuales por Aique en sus ediciones 1999 y 2004⁴¹⁹.

La tercera y última tendencia se asocia a Kapelusz y Santillana en su edición 2005. Ambas mantienen las mismas indefiniciones cronológicas tanto para el inicio del período medieval

⁴¹⁶ Desde la historiografía se puede afirmar que este concepto no tiene, en la actualidad, nada de novedoso. Sin embargo, se usa con ese adjetivo puesto que solo es presentado por la editorial Aique en sus ediciones 1999 y 2004, funcionando dentro de la manualística estudiada como algo novedoso.

⁴¹⁷ Sobre el origen de este concepto véase: BRAUDEL, Fernand, *Civilización material, economía y capitalismo, siglos XV – XVIII*, Madrid, Alianza, 1984. Esta idea liga la mundialización económica con el capitalismo y su progresiva consolidación a partir de 1450 en adelante. Braudel representa el máximo referente dentro de la segunda generación de Annales, escuela historiográfica que revitaliza los estudios socio – históricos. Hoy este concepto es reelaborado por Immanuel Wallerstein quien habla de sistema – mundo.

⁴¹⁸ Para más información sobre este tema véase: WALLERSTEIN, Immanuel, *El moderno sistema mundial. La agricultura capitalista y los orígenes de la economía-mundo europea en el siglo XVI*, Madrid, Siglo XXI, 1979.

⁴¹⁹ Dichas ediciones de Aique complejizan, a la vez que problematizan la cronología externa en torno a lo medieval frente a la mayoría de los manuales analizados que en este aspecto plantean de forma acrítica sus límites temporales.

como para las fechas finales. Ese supuesto relativismo temporal que otorga la periodización externa se desdibuja cuando analizamos en profundidad los discursos, ya que una vez más, retoman indirectamente el camino de límites basados en una narrativa política que arranca con las invasiones germanas al Imperio Romano de Occidente y termina con la crisis general del siglo XIV y parte del XV.

Lo cierto es que los manuales siguen cerrando, en su gran mayoría, la discusión dentro de un relato enfrentado entre Oriente y Occidente, justificado por la sola caída de emperadores que abren y cierran la historia narrada, por no decir, militarizada y la naturalizan como relatos únicos y esenciales de la etapa estudiada.

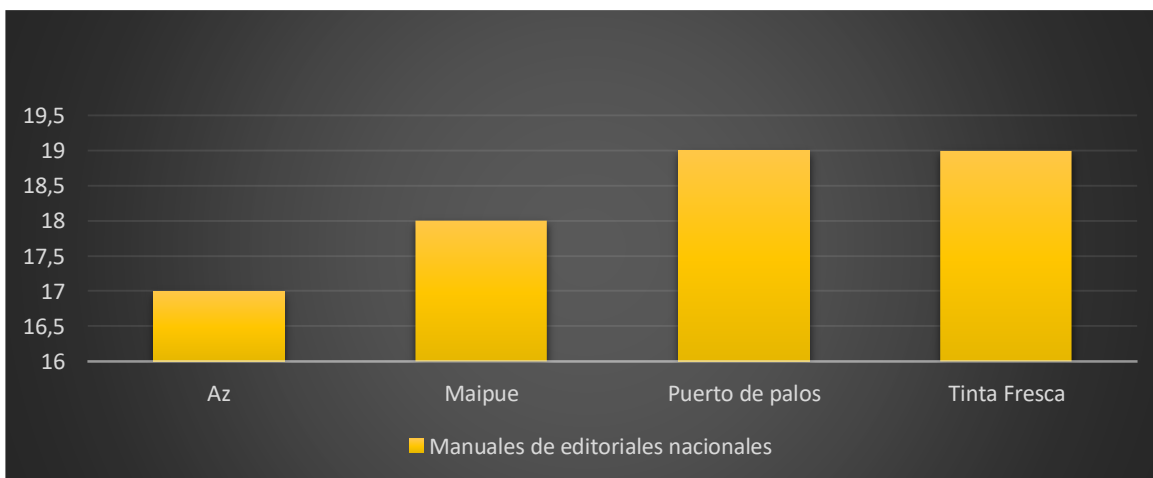
*“La cultura común del siglo XX hereda de la historiografía del XIX una noción tal vez más compleja, pero igualmente negativa que la elaborada por los humanistas, dejando solo a una parte de la derecha ideológica la exaltación de una Edad Media ampliamente *inventada*... Los historiadores han librado el terreno de muchos lugares comunes... impera ahora la idea de que *Edad Media* es una pura convención periodizante. Si aún Giorgio Falco y Raffaello Morghen, a mediados del siglo XX, exploraban el sentido del milenio medieval, y se esforzaban por dar una definición compacta del mismo, haciéndolo coincidir con una idea totalizante de sociedad cristiana, hoy ya no es así: hay quién hace durar el mundo antiguo hasta el siglo X (Guy Bois), quien teoriza una larga Edad Media hasta la revolución industrial (Jacques Le Goff), quién incluso, aun estudiando de hecho la Edad Media, no usa nunca el adjetivo *medieval* (Massimo Montanari)”⁴²⁰.*

Como observamos hay una dualidad entre el mundo académico contemporáneo marcado por una diversidad historiográfica en cuanto cortes cronológicos y la disciplina escolar histórica que circula en los manuales escolares legitimando homogéneamente un corte temporal tradicional en la mayoría de los casos, dejando los nuevos formatos temporales silenciados en pos de aquellas representaciones impuestas en épocas pretéritas como un relato cerrado y valedero a todos los actores sociales que ingresan a la escuela.

Una de las posibles respuestas al dualismo entre las dos esferas del saber y el evidente reduccionismo historiográfico que presentan los manuales, está marcado por la acotada espacialidad dedicada al abordaje de las temáticas analizadas. Si bien el arcaísmo historiográfico es una de las características explicativas del código disciplinar que impera en la cultura escolar en general y en los manuales en especial; son al tiempo, las editoriales encarnadas en sus editores las que impulsan a reducir la espacialidad de los textos, por aumento de imágenes como veremos en el próximo capítulo y por reducción de páginas dedicadas a los tratamientos discursivos de los diferentes períodos históricos y, entre ellos el medieval.

⁴²⁰ SERGI, Giuseppe, *Ibíd.*, pp.39-40.

GRÁFICO N° 6. Cantidad de páginas dedicadas al medioevo en manuales nacionales.



Fuente: Elaboración propia con información obtenida de los manuales analizados.

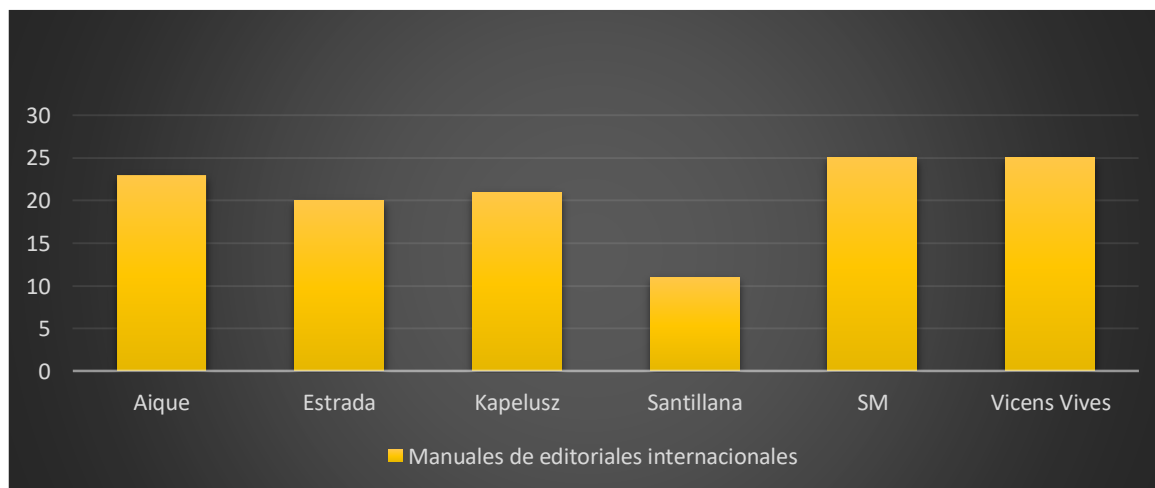
Como se observa en el gráfico N° 6, los manuales nacionales estudiados no llegan a superar las veinte hojas dedicadas al período medieval a diferencia de aquellos de generaciones anteriores que se sitúan muy por encima de estas estadísticas⁴²¹. En concordancia, aquellas editoriales de mayor poder comercial como Puerto de Palos y Tinta Fresca son casualmente las que se permiten llevar al mercado manuales más extensos en número de hojas, mientras editoriales más pequeñas en número de ventas como Az o Maipue dedican ediciones más reducidas en su lanzamiento final haciendo que el tratamiento de los temas se vea fuertemente condicionado por el espacio que los editores imponen a los autores de las obras y que hace a una parte importante de cuanto se escribe sobre los diferentes períodos históricos.

Si bien el número de hojas nos marca un parámetro de cuál es la materialidad en la que se aborda el pasado medieval en tanto reducción evidente con respecto a otros manuales anteriores, es importante no confundir el número de hojas dedicado a lo medieval con la importancia del tratamiento ya que por ejemplo Maipue agrava su reducido número de hojas referidas al mundo medieval dedicando varias hojas a imágenes iconográficas sin contenido discursivo concreto ni referencias claras, cuestión que se refleja de igual manera para Puerto de Palos. Sin embargo, Az que posee el número de páginas dedicadas a lo medieval más bajo entre los manuales nacionales, marca un fuerte tratamiento de lo discursivo y da un mayor tratamiento de los temas que lo que hace Maipue.

⁴²¹ Piénsese que, a modo de ejemplo, Alfredo Drago desde la editorial Stella en la década del ochenta dedica solamente al período medieval cincuenta hojas o José Ibáñez para editorial Troquel llega a dedicar un total de setenta y dos páginas a la mencionada etapa histórica.

En cuanto a los textos de editoriales internacionales observamos, en general, un incremento en el abordaje del período estudiado llegando a superar la barrera de las veinte hojas dedicadas al medioevo aunque, no logran alcanzar en ninguno de los casos, la cantidad que dedican los manuales de generaciones anteriores, oscilando todos un promedio de veinticinco hojas.

GRÁFICO N° 7. Cantidad de páginas dedicadas al medioevo en manuales internacionales.



Fuente: Elaboración propia con información obtenida de los manuales analizados.

Es curioso notar que la homogeneidad se proporciona en la mayoría de los casos, siendo un número parecido dedicado a lo medieval por parte de las diversas editoriales con la sola excepción de Santillana⁴²² quien produce manuales sumamente reducidos en volumen, manteniendo la misma cantidad de hojas en las diversas ediciones que lanza al mercado. Esto nos lleva a pensar que la espacialidad que se le brinda a los discursos históricos está regulada, al menos en las grandes editoriales, por el editor, quien estipula rígidamente cuanto se debe escribir para cada tramo de la historia, cerrando la posibilidad de problematizar los discursos y generando pequeños relatos vacíos, muchas veces yuxtapuestos, sobre las diferentes categorías medievales.

⁴²² Entre las ediciones de Santillana que trabajamos, solo la de 1999 genera una obra de espacialidad amplia llegando a veintisiete hojas y rompiendo el reduccionismo que será constante posteriormente en las obras que generen. Coincidentemente y, a partir del 2000, la cantidad de hojas se mantiene en once para todas las ediciones Santillana.

2. PERIODIZACIONES INTERNAS

En cuanto a las periodizaciones internas sobre el medioevo observamos que predomina en la mayoría de los casos, concordante con lo expresado por los diseños curriculares provinciales, una división tradicional entre Alta y Baja Edad Media vinculada, según Sergi, a la historiográfica italiana, que tiene su auge entre finales del siglo XIX y principios del XX y que en nuestro país ve su fortaleza gracias al influjo de la inmigración italiana.

“La misma periodización interna del milenio medieval cambia de cultura a cultura: en Italia se distinguen “alta Edad Media” (del siglo V al año mil) y “baja Edad Media” (del mil al siglo XV), y esta bipartición ha tenido cierto éxito gracias a la difusión de la cultura italiana en los siglos pasados. Sin embargo, en los países de lengua anglosajona se usa a menudo “high Middle Age” para indicar la “cima” de la Edad Media, los siglos XII y XIII. La periodización alemana se articula de otra manera, usando “Frühmittelalter” (primera Edad Media), para señalar los siglos V al VIII; “Hochmittelalter” (alta Edad Media), para los siglos en torno al mil: “Spätmittelalter” (Edad Media tardía) para los siglos XII al XV”⁴²³.

Si bien la periodización en alta y baja Edad Media no es exclusiva dentro del contexto de los manuales escolares, es claramente dominante en la mayoría de los casos analizados. Esta periodización interna se visibiliza en la materialidad del armado y diseño de los textos en dos grandes capítulos que respetan las divisorias presentadas por la escuela italiana sin modificación alguna, correspondiendo los mismos a los siglos V – XI y XI- XV respectivamente. El hoy cuestionado “año 1000”⁴²⁴ se usa como divisoria natural entre las dos etapas cronológicas. Sin embargo, *“el problema estriba en determinar qué papel hay que atribuir al siglo XI, verdadero –siglo bifronte- por emplear la terminología de Castellan. En efecto, mientras para unos sería un siglo altomedieval (S. de Moxó), para otros señalaría el comienzo de una nueva etapa (R. Menéndez Pidal)”⁴²⁵.*

El consenso entre la mayoría de las editoriales impone un imaginario temporal sobre esta etapa que la engloba hacia límites bien definidos poniendo real peso en fechas concretas y destacables sucesos generales. Las excepciones entre las editoriales nacionales las obtenemos, en parte, con Az, para quién no hay divisiones internas, analizando un período único de mil años, basados en grandes hechos como *“las invasiones de los pueblos germanos y la formación de los reinos romano-germánicos; el desarrollo del mundo bizantino y del musulmán; la aparición de la sociedad feudal; la consolidación de algunos reinos*

⁴²³ SERGI, Giuseppe, *Ibíd.*, pp.29-30.

⁴²⁴ Sobre esta discusión historiográfica, véase los trabajos de: FOCILLON, Henri, *El año mil*. Buenos Aires, Altaya. 1997; DUBY, Georges, *El año mil: Una nueva y diferente visión de un momento crucial de la historia*. Barcelona, Gedisa, 1988 y GARCÍA QUISMONDO, Miguel Ángel, “La reacción de occidente”, en: ALVAREZ PALENZUELA, Vicente Ángel (Coord.), *Historia Universal de la Edad Media*, Barcelona, Ariel, 2002.

⁴²⁵ GONZÁLEZ, Manuel, “La Edad Media”, en: CLARAMUNT y Otros, *Historia de la Edad Media*, Barcelona, Ariel, 2002, pp. 3-4.

(Francia, Inglaterra, España); el crecimiento de las ciudades y del comercio; el tránsito a los tiempos modernos”⁴²⁶.

Es interesante destacar que Az presenta un lineamiento que recorre un mundo medieval eminentemente político y, en menor medida, económico ligado a reproducir acriticamente los acontecimientos que piden transmitir los diseños curriculares provinciales.

A su vez, dentro de las excepciones, la editorial nacional Maipue recrea una periodización que, a simple vista, parece novedosa, funda sus raíces en la cronología usada por Romero⁴²⁷ en la década del cincuenta. Si bien se trata al período medieval en un solo capítulo, al igual que Az, es en la introducción referente al mundo medieval cuando se expresa que:

“La Edad Media se divide para su estudio en Temprana (desde el siglo V hasta mediados del siglo IX; la misma se caracteriza por la formación de nuevos reinos a raíz de las invasiones germánicas); Alta (entre mediados del siglo IX y fines del siglo XIII; particularizada por el feudalismo); y Baja (desde fines del siglo XIII al siglo XV; en la misma se observa el surgimiento de lo que será luego la sociedad moderna, con la burguesía que aparece gracias al renacer del comercio internacional)”⁴²⁸.

Hay que reconocer que rompe, en parte, con la tradicional manera de dividir a la Edad Media en Alta y Baja separándose de lo propuesto en los diseños curriculares y, agregando una temprana Edad Media⁴²⁹ a su corte cronológico, aunque lejos de crear una periodización original, retoma la ya usada en 1949 por Romero, integrando dentro de la misma, relatos que refuerzan los discursos tradicionales sobre el medioevo.

Para los manuales extranjeros se continúa con la constante entre una alta y baja Edad Media. Si bien todos los textos de este grupo trabajado sostienen la misma periodización, las excepciones observadas las marcamos en la cantidad de capítulos que implementan. En la general de los casos se dedica un capítulo para la alta y otro para la baja Edad Media, sin embargo notamos tres referencias a ser destacadas. En el primer caso, Aique, en su versión 1999, concentra los dos períodos temporales en un capítulo único; en un segundo caso,

⁴²⁶ Véase Az en sus ediciones 1999, 2000 y 2001, p. 218. Todas las ediciones, incluida la de 2002, abordan la Edad Media en un solo capítulo sin divisiones internas. La edición de 2002 se diferencia de las anteriores porque no se fundamenta la elección de los mil años.

⁴²⁷ Véase la periodización que usa ROMERO, José Luis, *La Edad Media*, Buenos Aires, Fondo Cultura Económica, 1999.

⁴²⁸ Véase Maipue, edición 2006, p. 105.

⁴²⁹ Este período puede confundirse con la postura historiográfica definida como Antigüedad Tardía. Sin embargo, la gran diferencia radica que mientras el primero se enfoca en aspectos políticos como las invasiones y la formación de reinos romano-germánicos, los cuales evidencian ruptura con el mundo romano anterior y se ubica desde un enfoque historiográfico tradicional; el segundo, lo hace sobre aspectos culturales que visualizan continuidades culturales en el paso del mundo antiguo al medieval, poniendo énfasis en la importancia del cristianismo como eje explicativo. Para más información véase: FLORIO, Rubén, “Tardía Antigüedad: Registros literarios de sucesos históricos”, en: RODRÍGUEZ, Gerardo (Dir.), *Cuestiones de Historia Medieval*, Buenos Aires, Selectus/UCA, 2011, vol. 1, pp. 89-124 y UBIERNA, Pablo, *El Mundo Mediterráneo en la Antigüedad tardía. 300 – 800 d.C.*, Buenos Aires, Eudeba, 2007.

Santillana, en su edición 1999, trata la alta Edad Media a lo largo de tres capítulos donde separa culturalmente a los pueblos germanos en su etapa inicial de reinos romano-germanos, de otro bloque formado por el mundo bizantino y el Islam y un tercer capítulo que analiza el surgimiento del feudalismo. Como tercer caso dentro de los manuales internacionales encontramos a la editorial SM, para la cual se presenta la alta Edad Media en dos capítulos, el primero titulado “La diversidad cultural en el mundo mediterráneo” donde se articulan los reinos romano-germánicos, los bizantinos y los musulmanes; el segundo titulado “La sociedad feudal en Europa occidental” donde se desarrolla el surgimiento del sistema feudal hasta el siglo XI.

Se destacan las ediciones 1999 de Santillana y Aique y la edición 2006 de SM puesto que marcan diferencias con la mayoría de las ediciones al plantear un intento de mayor desestructuración en el armado de los capítulos. Esto nos pone en el dilema de pensar a los años de transición, referentes a una reforma educativa, como aquellos donde algunas editoriales se permiten jugar flexiblemente y, hasta arriesgamos creativamente, el lanzamiento de sus ediciones. Si bien no rompen las estructuras cronológicas clásicas que detallamos, las reordenan con diferentes espacialidades y ello se evidencia en diversos números de capítulos dedicados a una temática.

CAP. VI: La narrativa política en los manuales bonaerenses: ¿Una historia tradicional?

En cuanto a los temas presentados por las diferentes editoriales, encontramos en lo político, dos grandes líneas de abordaje historiográfico que se funden en un discurso homogéneo basado en grandes acontecimientos. El primer y principal eje responde a enfoques propiamente políticos, basados en la conformación de nuevas estructuras estatales desde el derrumbe imperial romano en occidente hasta la caída, en oriente, de Constantinopla y el segundo eje responde a lineamientos vinculados con la historia militar, la cual se basa en formas explicativas justificadoras de violencia que de dan cauce al paso de un mundo antiguo a otro medieval. La manera de organizar los temas muestra un ordenamiento de rígida linealidad cronológica basada en acontecimientos, independientemente de cual sea la editorial, marcados por relatos de grandes hombres vinculados con el poder y batallas épicas donde ese poder se pone en juego.

Los temas políticos se inician y finalizan en los manuales escolares coronados por desenlaces negativos y violentos en formatos de colapsos catastróficos⁴³⁰. Ejemplo de esto es la caída de estructuras imperiales, más o menos ordenadas internamente, debido a fuerzas “bárbaras”, sean estas, germanas o posteriormente turcas, que desde el exterior atacan y destruyen las formas civilizadas de ordenamiento social.

Es el siglo XVIII quien estructura una Edad Media oscura, ya que al decir de Sergi “*El juicio se hizo radicalmente negativo con el Iluminismo, que puso los cimientos de nuestra cultura actual al atribuir a la Edad Media toda la fealdad precedente a la Revolución Francesa, todo uso contrario a los ideales de la razón, de la libertad y la igualdad: no se tenía demasiado en cuenta el hecho de que muchos de aquellos usos y de aquellas injusticias se habían afirmado en cambio en el siglo XVII y principios del XVIII*”⁴³¹.

Esta convención cronológica que se consolida en nuestra época para legitimar representaciones e imaginarios negativos, también se usa desde el siglo XIX y, en especial, desde el romanticismo nacionalista, para fortalecer una mirada positiva y positivista del período.

“En el siglo XIX los románticos venerarán estos tiempos dado que constituyen el momento de gestación de las nacionalidades. En el siglo dorado de los pueblos y las naciones, la Edad Media ofrecía héroes míticos y hazañas valerosas. Heredera directa de esta forma de

⁴³⁰ Sobre este tema véase las teorías cuestionadas en la actualidad de Ward-Perkins, Bryan, *La caída de Roma y el fin de la civilización*, Espasa, Madrid, 2007.

⁴³¹ SERGI, Giuseppe, *Ibid.*, p.34.

comprender el pasado histórico, aunque con una metodología de trabajo diferente, fue la escuela de Leopoldo von Ranke⁴³².

Si bien es verdad que el siglo XX marca una apertura historiográfica con numerosas posibilidades en relación con lo medieval, también es cierto que los manuales escolares analizados incorporan de manera gradual y lenta los cambios operados en otras esferas del saber⁴³³, quedando rastros fuertes de una cultura representativa que vuelve sobre sus pasos en la recuperación de las tradiciones del relato escolar cuyo epicentro se consolida justamente durante finales del siglo XIX. Contribuye en eso el auge ideológico positivista dentro de la esfera de los estados nacionales como hacedores de un discurso nacionalista que legitima un pasado que recupera la imagen del héroe guerrero medieval, al tiempo que ratifica lo catastrófico desde un relato que marca al período histórico estudiado como una etapa de opacidades en sus inicios y sus finales.

En función de lo expuesto, analizaremos a continuación los temas de carácter político más relevantes del período. Nuestro interés en esta selección es mostrar la posición de los manuales y problematizarlos a la luz de análisis historiográficos.

1. INVASIONES GERMANAS

Entre los especialistas en Edad Media no hay consenso historiográfico acerca de cómo explicar el paso del mundo antiguo al medieval⁴³⁴. Sin embargo, cuando observamos los textos escolares vemos una dominancia discursiva que explica, a través de canales político - militares, el poder de los germanos en razón del reemplazo violento de estructuras romanas imperiales en favor de nuevas estructuras basadas en múltiples reinos gobernados por aristocracias germanas en colaboración con las elites romanas de las antiguas provincias.

En los manuales nacionales podemos distinguir dos líneas editoriales con respecto al tema. En primer lugar, las que analizan las invasiones como explicación para el tránsito entre antigüedad y medievalismo. Entre ellas se encuentran Az, Estrada, Puerto de Palos y Tinta

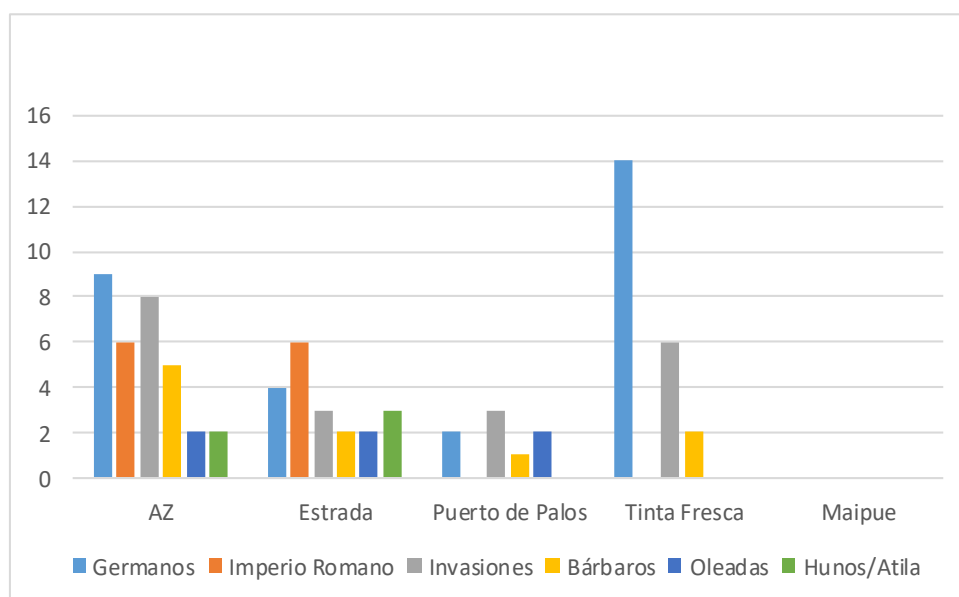
⁴³² ASLA, Alberto y otros, *Ibid.*, p. 21.

⁴³³ Piénsese que las posturas historiográficas y su evolución en el ámbito académico universitario avanzan con tiempos más dinámicos si se comparan con el ámbito escolar que sostiene tiempos lentos en la renovación de posturas y en algunos casos retrocede en su progresión historiográfica.

⁴³⁴ Al menos encontramos tres posturas historiográficas. La primera es la que abordaremos en este capítulo y narra los fundamentos políticos. La segunda, mucho más rara en los manuales, es la económica que ve como una transición entre modelos esclavistas y modelos feudales el paso del mundo romano al medieval y, por último, una corriente basada en estudios culturales de continuidad religiosa con base en lo cristiano bajo la categoría Antigüedad Tardía. Esta última explicación no aparece directamente en los textos estudiados. Esto nos hace pensar que mientras más reciente es la postura historiográfica, menor presencia, en algunos nula, poseen los discursos que se visibilizan en los textos escolares.

Fresca. En segundo lugar, las que deciden no explicar el fenómeno y saltar, sin explicación causal, de un Imperio Romano en crisis a nuevos reinos romano – germánicos sin mencionar el fenómeno de las migraciones – invasiones⁴³⁵. En este caso situamos a la editorial Maipue⁴³⁶.

GRÁFICO N° 8. Las invasiones germanas en manuales nacionales.



Fuente: Elaboración propia con información obtenida de los manuales analizados.

Si nos centramos en las editoriales que abordan la temática, observamos tres binomios que deben considerarse. En primer lugar, el que vincula la germanidad con la romanidad. En este sentido, solo dos editoriales lo trabajan (Az y Estrada). Un segundo binomio, dominado por la relación germano – bárbaro que atraviesa a todos los manuales nacionales que abordan la temática y un tercer binomio que reflexiona acerca de las invasiones y las migraciones de los diferentes pueblos hacia el interior del Imperio Romano de Occidente.

La relación entre germanidad y romanidad, en la explicación del fenómeno histórico analizado, nos muestra una discontinuidad entre las editoriales nacionales, siendo solo

⁴³⁵ Solo se menciona en el capítulo dedicado a Roma, en un cuadro comparativo con Grecia que en el siglo V se produce la "*Decadencia del Imperio Romano. Invasiones bárbaras: cae Roma*" (p. 105). Es la única mención al fenómeno histórico. Ya para el capítulo dedicado a la Edad Media, se comienza con los "*Reinos germánicos*".

⁴³⁶ La editorial Maipue es un caso curioso al no presentar el tema pasando de estudiar el mundo romano en su etapa imperial en el capítulo anterior dedicado a Roma, a analizar una Edad Media que nace durante la conformación de reinos romano-germánicos. Es el único caso, a diferencia de las editoriales internacionales, donde la dominante es no abordar el tema.

analizada por Az y Estrada⁴³⁷. Incluso, se observa en ambas una diversidad narrativa en la que Az focaliza en el elemento germano y Estrada en el romano. Sin embargo, en cada uno de los casos, se arriba a la misma conclusión. La explicación se cierra en informar que la presión hunna hace que los germanos se trasladen penetrando en territorios romanos, en los cuales “en el 410... las tropas visigodas de Alarico entraron en la mismísima Roma y saquearon la ciudad. Finalmente, la ola de devastación provocada por los bárbaros, desencadenó lo inevitable: en el 476, el jefe bárbaro Odoacro depuso al emperador Rómulo Augústulo. El Imperio Romano de Occidente había llegado a su fin”⁴³⁸. Claramente la asociación pasa por vincular lo germano con la violencia bárbara y lo romano con la civilidad que, para la Edad Media, termina desapareciendo según nos infiere Estrada.

Con respecto al binomio germanos – bárbaros, se observa que todas las editoriales sitúan a los primeros sobre los segundos cuantitativamente⁴³⁹. A pesar de esto, se considera al vocablo bárbaro como sinónimo de germano, definido como entidades cerradas étnicamente que aluden, en su casi totalidad, a grupos étnicos homogéneos con prácticas y costumbres comunes que reproducen desde tiempos ancestrales y que se trasladan de forma inmutable e invariable sobre la espacialidad donde se mueven. Esta interpretación historiográfica, observada en los manuales analizados, remite a las teorías denominadas “Bolas de Billar”⁴⁴⁰ con auge en las décadas del treinta y cuarenta del siglo XX y consiste en mostrar a los germanos como conjuntos cerrados o entidades biológicamente endogámicas. Si bien, estas posturas hoy se encuentran superadas gracias a conceptos como el de etnogénesis⁴⁴¹, los manuales siguen operando con una lógica tradicional que posibilita reforzar el arcaísmo historiográfico.

⁴³⁷ Puerto de Palos y Tinta Fresca carecen, en sus discursos sobre el tema analizado, de la categoría Imperio Romano.

⁴³⁸ Estrada, edición 2003, p. 226.

⁴³⁹ Los niveles más bajos en el empleo de bárbaro como reemplazo de germano se evidencia en Puerto de Palos. Sin embargo, cabe aclarar que al mismo tiempo, posee los niveles más bajos en el empleo de la palabra germano dando una importancia relativa al hecho abordado. Con respecto a Tinta Fresca se incrementa el uso de la palabra bárbaro pero crece exponencialmente la palabra germano, llegando a implementarse, en primer plano con respecto a las otras dos editoriales y dejando sentado que los pueblos movilizados son esencialmente germanos.

⁴⁴⁰ Este tema es desarrollado por: HEATHER, Peter, “The creation of the Visigoths”, en: HEATHER, Peter, *The Visigoths. From the Migrations Period to the Seventh Century. An Ethnographic Perspective*, San Marino, Center for Interdisciplinary Research on Social Stress/ The Boydell Press, 1999.

⁴⁴¹ Entendemos etnogénesis como aquellos pueblos afincados en el interior del Imperio Romano o en su exterior, entre los invasores, que no poseen “identidad étnica definida o definible”. Véase para mayor información sobre este tema: CANTARELLA, Glauco, *Ibid.*, p. 11. Para mayor información sobre el concepto etnogénesis véase: HEATHER, Peter, *The Visigoths. From the Migrations Period to the Seventh Century. An Ethnographic Perspective*, *Ibid.*; HEATHER, Peter, *The Fall of the Roman Empire: a New History of Rome and the Barbarians*, Oxford, Oxford University Press, 2005 y HEATHER, Peter, *Empires and Barbarians: Migration, Development and the Birth of Europe*, London, Macmillan, 2009.

Entre los grupos germanos que se vinculan con el elemento bárbaro destacan los visigodos junto a los francos como los principales pueblos a ser estudiados, retomando una historia nacionalista focalizada en la construcción de nuevos Estados soberanos⁴⁴², en especial el francés. Solo las editoriales Az y Estrada, amplían la categoría bárbaro a un elemento no germano, incorporando a dicha categoría los hunos y, en especial, a su líder, Atila como contrapeso de una representación bárbara diferente a la germana, en tanto líder guerrero no germano, recuperando el enfoque explicativo tradicional que nos narra el traslado masivo de germanos orientales⁴⁴³ por la presión hunica en tanto “bolas de billar” que se mueven por diversas geografías sin alterar sus esencias étnicas en sus recorridos temporales y como consecuencia externa de este proceso, la caída del Imperio Romano Occidental.

Lo germano aparece en un tercer binomio, vinculado a categorías conceptuales tales como invasiones y oleadas⁴⁴⁴, caracterizadas siempre como actos violentos. Esto cierra el discurso a una sola explicación causal, inhabilitando a las migraciones pacíficas⁴⁴⁵ como complemento de las fases más tensas del proceso. El mejor ejemplo de esto lo encontramos en Estrada, quién pone el centro explicativo en lo militar, responsabilizando de las incursiones germanas (buen salvaje) a los hunos que ejercen presión sobre estos pueblos.

La mencionada editorial describe el proceso como una “*ola de devastaciones*”⁴⁴⁶. Además, prioriza la categoría invasiones por sobre oleadas pero ve a ambas como fases violentas de un proceso desencadenado por los hunos. Es así que expresa que el 476 es el final de un imperio con una muerte anunciada. Se plantea que “*Ante la presión de los hunos en el 396... y durante más de un siglo, el Imperio se vio atacado e invadido por sucesivas oleadas de*

⁴⁴² Consideramos llamativo que no se visibilice la historia italiana, junto a las otras historias española y francesa, puesto que la inmigración en Argentina y, en especial, en provincia de Buenos Aires, de los italianos es importante y masiva desde finales del siglo XIX cuando se crean los relatos históricos a ser transmitidos por los manuales escolares, los que luego retransmiten discursos parecidos en los manuales estudiados. A pesar de ello, la historia dominante en los manuales argentinos es de tradición francesa fundamentalmente.

⁴⁴³ García Moreno observa diferencias en los desarrollos de mayor o menor romanidad entre los germanos orientales y los occidentales, lo que hace extender diferentes relaciones de romanidad entre el Imperio y los pueblos fronterizos ubicados en los limes renanos o danubianos. Para mayor información véase: GARCÍA MORENO, Luis, *Las claves de los pueblos germánicos. 500 a.C. a 711*, Barcelona, Planeta, 1992.

⁴⁴⁴ En la mayoría de manuales analizados impera la idea tradicional de un orden romano al que le siguen constantes crisis posteriores ligadas al elemento germano que aparece en, al menos tres oleadas, de la cual los manuales, en general, solo toman a los pueblos que integran la primera de esas grandes migraciones, con la excepción de los francos que destacan en la segunda. Cf. MUSSET, Lucien, *Las invasiones. Las oleadas germánicas*, Barcelona, Labor, 1982.

⁴⁴⁵ En el caso de Az, en sus ediciones 1999, 2000 y 2001, observamos que el término invasión se comparte con el de migraciones. Sin embargo, ambos connotan ideas violentas en su formación al definirse como “*alud de pueblos invade occidente*”, fusionando ambas categorías en ejes no pacíficos y masivos.

⁴⁴⁶ Véase: Estrada en su versión 2003, p. 227. Obsérvese que además y, como caso único, entre las editoriales, plantea unas oleadas de penetración y asentamientos violentos, por los bárbaros, que van desde el siglo V hasta las segundas invasiones en el siglo IX – X.

*pueblos germanos, que marcharon hacia todos los rincones de su territorio*⁴⁴⁷. Las oleadas migratorias de naturaleza pacífica, al menos en principio, se las integra dentro de la naturaleza violenta de las invasiones militares como si se tratase de un solo proceso bélico, desconociendo los tratados y acuerdos firmados entre romanos y germanos para establecerse en diferentes regiones dentro de la estructura imperial de forma pacífica⁴⁴⁸.

La violencia como vinculación y característica germánica opera como explicación en muchos de los relatos discursivos en la manualística analizada, funcionando como eje unicausal donde el principal acento es puesto en el derrumbe político del Imperio en occidente a causa de pueblos invasores con caracteres violetos (Az, Estrada, Puerto de Palos y Tinta Fresca), “infiltrados”⁴⁴⁹ en las estructuras internas del Imperio como elementos desestabilizadores (Az) y con prácticas de saqueo (Az y Puerto de Palos).

Al igual que en los manuales nacionales, en los internacionales podemos distinguir dos líneas de abordaje con respecto al tema de las invasiones. En primer lugar, los que analizan el fenómeno como explicación para el tránsito entre antigüedad y medievalismo. Entre ellos se encuentran Kapelusz y Santillana. En segundo lugar, los que deciden no explicar el fenómeno y saltar de un Imperio Romano en crisis a nuevos reinos romano – germánicos sin mencionar el fenómeno de las migraciones – invasiones. En este caso situamos a Aique, SM y Vicens Vives, que sin presentar ninguna explicación causal del tránsito del mundo antiguo al medieval, obligan a sus lectores a memorizar los hechos narrados por medio de acontecimientos y periodizaciones desconectados.

Esta marca nos desliza a pensar si en realidad hablamos de una tradición cerrada y homogénea para todos los manuales o si son un conjunto de fórmulas y relatos inventados⁴⁵⁰ que dan como resultado tradiciones diversas según las estructuras ideológicas de cada editorial en particular, sin por ello, perder todas su hilo conductor que es el basado en las tradiciones por sobre lo novedoso. Según señala Goodson, las tradiciones entendidas como

⁴⁴⁷ Véase Estrada, edición 2003, p. 227.

⁴⁴⁸ Si bien es verdad que la editorial aclara que se firmaron tratados con los germanos “El tratado que Roma firmó con los invasores pareció serenar la situación. Pero no lo logró por mucho tiempo”, se insiste en que los germanos son invasores y violentos al romper los pactos firmados con el Imperio Romano. Véase de la edición 2003, p. 227.

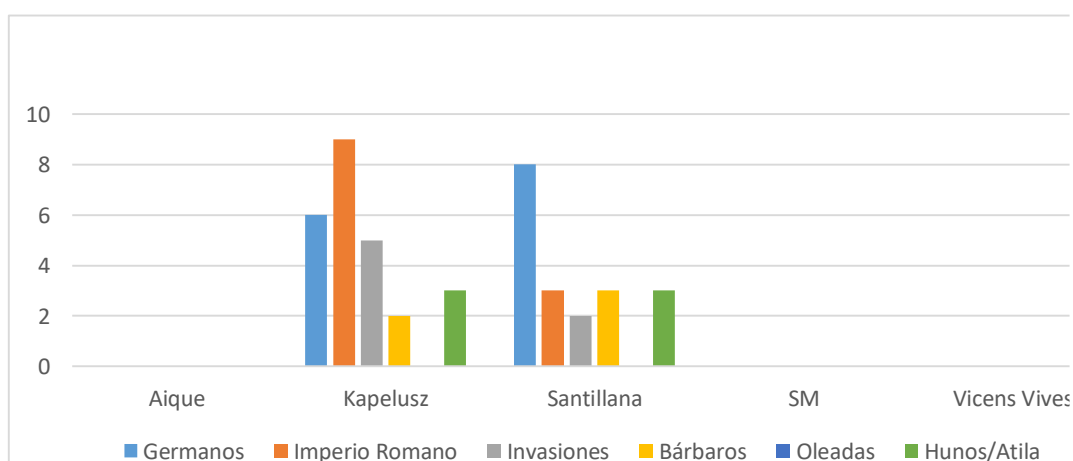
⁴⁴⁹ El uso de la palabra infiltrados se implementa en la editorial Az con fuerza recurrente para el tratamiento de las invasiones germanas.

⁴⁵⁰ Sobre la invención de la tradición, véase: GOODSON, Ivor, “La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum”, en: *Revista de Educación*, N° 295, 1991, pp. 7–37.

invenciones sociales “no surgen de repente y para siempre, sino que han de ser construidas y reconstruidas en el transcurso del tiempo”⁴⁵¹.

Durante el análisis profundo del contenido histórico que trabajamos para Kapelusz y Santillana se desarrollan tres ejes explicativos del tema. El primero reflexiona sobre las categorías germanidad y romanidad en el período de las invasiones. El segundo binomio analiza lo germano y lo bárbaro, observando el rol que juegan ambos términos en su dialéctica discursiva. En tercer lugar, se pone en juego el binomio migraciones – invasiones, observando como principal motor explicativo, lo bélico y masivo como componentes infaltables del relato.

GRÁFICO N° 9. Las invasiones germanas en manuales internacionales.



Fuente: Elaboración propia con información obtenida de los manuales analizados.

Como se puede observar en el gráfico N° 9, el primer binomio diferencia la preeminencia de vocablos usados por ambas editoriales. Kapelusz pone énfasis en el eje romano imperial como modelo de poder centralizado frente a los grupos germanos que son caracterizados bajo formatos tribales. Es así que la editorial expresa que: “Desde principios del siglo V, el Imperio Romano era asolado por invasiones de **pueblos germanos**... Estos pueblos, que en general conformaban **aldeas campesinas** y no organizaron ciudades importantes, convivían en relativamente paz con los romanos”⁴⁵².

⁴⁵¹ GOODSON, Ivor, *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*, p. 194.

⁴⁵² Kapelusz en su edición 2004, p. 190. Las palabras en negrita se mantienen según aparecen en los manuales observados.

Es interesante puntualizar de la cita dos cuestiones a resaltar. Primero, la contradicción explicativa que pone al germano como violento y pacífico en el mismo desarrollo temático. Segundo, se entabla una conexión visual directa, resaltando en negrita, dos expresiones discursivas: pueblos germanos y aldeas campesinas, dando la idea del atraso cultural germano frente a lo romano como ícono de civilización urbana.

A pesar de los vínculos, más o menos pacíficos o violentos, entre romanos y germanos, el eslabón desencadenante, también resaltado en negrita, es el elemento huno, de los que se dice que: “*Su autoridad (la de los jefes germanos) se vio puesta a prueba cuando el territorio que controlaban fue invadido imprevisiblemente por un pueblo nómada de origen asiático: los **hunos**. Ante esta situación, decidieron cruzar las fronteras del Imperio en busca de botín y nuevas tierras de cultivo*”⁴⁵³.

El movimiento germano se explica, al igual que en el caso nacional, como consecuencia de otro movimiento mayor, diferente étnicamente uno del otro, sin interconexión alguna, retomando las teorías historiográficas de las décadas del treinta y cuarenta que sostienen las Teorías de las Bolas de Billar por las que los pueblos germanos no se mezclan con otros pueblos en sus movimientos por los diferentes espacios geográficos y retoma, además, la postura tradicional del germano como buen salvaje. Si bien estas discusiones ya están fuertemente criticadas en las esferas académicas del saber, como ya se mencionó para los manuales nacionales, todavía se imponen como fenómenos explicativos en la cultura escolar del manual de nivel medio como verdad incuestionable⁴⁵⁴.

Santillana, a diferencia de Kapelusz, resalta los elementos germanos por sobre los romanos, aunque en el desarrollo de los contenidos vuelve a repetir las mismas secuencias explicativas. Es así que sobre la relación entre romanos y germanos nos aclara que: “*El avance de los hunos y germanos desencadenó la **caída del Imperio Romano de Occidente**... su **entrada masiva e impetuosa**... motivada por la presión de los hunos*”⁴⁵⁵.

Se refuerza el carácter violento, tanto de hunos como de germanos, y se pone énfasis en una explicación unicausal que pone foco en la presión huno como elemento desestabilizante, no dejando sitio a problematizar el tema en su amplitud. A pesar de remarcar en negrita el

⁴⁵³ Kapelusz en su edición 2004, p. 190.

⁴⁵⁴ Téngase presente que ninguno de estos textos recupera la idea de etnogénesis, que hoy circula por las esferas universitarias como teoría mayormente adecuada para explicar la temática. Sobre la categoría teórica etnogénesis véase: García Moreno, Luis (1992), *Las claves de los pueblos germánicos. 500 a. C. – 711*, Barcelona, Planeta.

⁴⁵⁵ Santillana en su versión 2005, p. 201. Téngase en cuenta que las versiones 2000, 2001 y 2002 de Santillana no abordan el tema de las invasiones, siendo este manual una excepción diferente en las explicaciones que realiza la editorial sobre el paso de la Antigüedad al Medioevo y por ello lo ponemos en análisis.

término caída para el Imperio en Occidente y entrada masiva e impetuosa para los germanos, posteriormente se afirma que: “*Los germanos fueron romanizados mientras los romanos se germanizaban*”⁴⁵⁶.

Estas afirmaciones tan categóricas llevan a generar procesos memorísticos de adquirir conocimientos aislados, por las propias contradicciones explicativas y/o vaciamientos de contenidos profundos en el análisis. Si bien se aclara que la romanidad cae impetuosamente por los elementos germanos, luego se destaca que los germanos se romanizan, esto, no genera procesos que ayuden a problematizar y desnaturalizar el pasado histórico estudiado.

El segundo eje de análisis, centrado en las categorías Germanos – Bárbaros, nos indica que ambos términos funcionan como sinónimos. Siendo lo bárbaro definido como extranjero (Kapelusz - Santillana) vinculando el origen de la palabra con lo griego por oposición. Es así que Santillana, por ejemplo, expresa: “Los griegos llamaban bárbaros a los pueblos extranjeros. Se denominan **invasiones “bárbaras”** a la irrupción de los **germanos**”⁴⁵⁷.

Asimismo, Santillana no vincula lo bárbaro en la figura de Atila, resaltando un relato que distingue los genéricos (germanos - bárbaros) de los individuos con poder (líderes guerreros - Atila).

El tercer eje está orientado a analizar la relación que existe entre las categorías historiográficas Invasiones – Migraciones. Las editoriales no mencionan el término migración de pueblos germanos al territorio imperial romano y centran su abordaje vinculando el proceso como masivo y violento, esto es, como invasiones germanas (bárbaras) contra las estructuras imperiales romanas (civilizadas). Se recupera así un dilema que lejos de ser antiguo – medieval, tiene más que ver con una historiografía decimonónica que se funde en los relatos históricos universales dentro de los manuales escolares de la provincia de Buenos Aires.

Cuando nos detenemos a profundizar en los términos Invasiones – Oleadas, tanto Kapelusz como Santillana centran sus discursos en el primer término. Sin embargo, a pesar de no explicitarse esa asociación de categorías historiográficas, se genera de hecho un vínculo narrativo al expresarse que: “*A esta complicada situación [interna] se sumó una serie de invasiones... **entrada violenta de grupos germanos***” (Ajón et al., 2004: 191).

⁴⁵⁶ Santillana en su versión 2005, p. 201.

⁴⁵⁷ *Ibíd.*

Para Kapelusz, la caída romana se produce por factores internos y externos, complejizando la tradicional postura de explicar dicho final exclusivamente por el elemento germano. A pesar de este adelanto historiográfico por parte de la editorial, se sigue insistiendo en la hoy cuestionada obra del historiador francés Musset⁴⁵⁸ que allá por la década del sesenta plantea las invasiones del siglo V como oleadas, esto es, como “una serie de invasiones” parafraseando al manual Kapelusz.

En el caso de Santillana, tampoco se usa el término oleadas para la explicación de las invasiones. Sin embargo, utilizando la misma lógica discursiva que Kapelusz, lo introduce en la narrativa de manera indirecta cuando explica que: “*su entrada masiva e impetuosa en el siglo V... no debe verse como una invasión repentina*”⁴⁵⁹, insistiendo que el contacto con lo romano es constante a lo largo de varios siglos.

Se use o no el término oleadas, lo que se puede dejar bien sentado que se sigue teniendo una mirada historiográfica del tema que es tradicional y que vincula a las invasiones como una de las explicaciones más importantes para explicar la caída del Imperio Romano de Occidente, por su carácter violento y constante. Estas explicaciones tradicionales que circulan dentro de los manuales áulicos de enseñanza no hacen más que visibilizar los desfases y atrasos historiográficos de la cultura escolar frente a la cultura académica universitaria.

2. REINOS ROMANO – GERMÁNICOS

El tema invasiones se conecta directamente con la conformación de los nuevos reinos romano – germánicos al formar dos partes de un mismo proceso histórico: la desintegración del Imperio Romano de Occidente. En general, los manuales ponen énfasis en las causas externas de dicho acontecimiento político, al que todos dan por finalizado hacia el 476 con la deposición del último emperador Rómulo Augústulo por parte de un general germano llamado Odoacro. Es así como las invasiones germanas y la creación de nuevas estructuras políticas (reinos) toman, en los discursos de la manualística, un peso decisivo y total para entender la “caída”⁴⁶⁰ del occidente imperial, desconociendo a enemigos históricos como los persas (factores externos a considerar junto a las invasiones germanas) e, incluso,

⁴⁵⁸ Para mayor información véase: Lucien Musset, (1969), *Las Invasiones. Las oleadas germánicas*, Barcelona, Labor.

⁴⁵⁹ Santillana en su versión 2005, p. 201.

⁴⁶⁰ Para dimensionar la complejidad de factores vinculados a lo que denominamos caída del “Imperio de Occidente”, véase: HEATHER, Peter, *La caída del imperio romano*, Barcelona, Crítica, 2006

silenciando las causales internas de la crisis, la cual solo pocas editoriales detallan⁴⁶¹. Los factores externos (o solo una parte de ellos) se toman como únicos fenómenos explicativos que dan el paso de la antigüedad a la Edad Media.

Desde el relato que se construye de forma lineal, de unos germanos que irrumpen dentro del imperio, tras atacarlo violentamente, lo transforman en nuevas estructuras adaptables a los nuevos tiempos. Un imperio cae para dar nacimiento a múltiples reinos, de mayor o menor durabilidad, dirigidos por elites guerreras de diferentes etnias germanas.

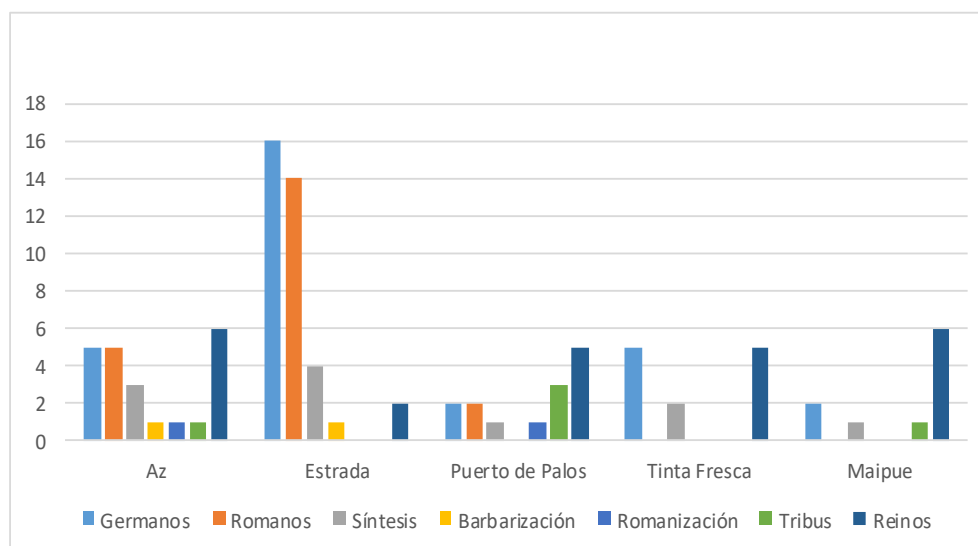
En cuanto a los manuales nacionales observamos una aparente adecuación historiográfica en la mayoría de los títulos que nos introducen en la temática, dejando en claro que se gestan a partir del siglo V una serie de reinos, en occidente, denominados romano – germánicos, dando idea de formaciones de síntesis culturales entre elementos germanos y romanos. Sin embargo, los discursos que acompañan dan muestra de una enorme heterogeneidad de análisis que no siempre representan concordancia con la idea plasmada en las titulaciones que lo introducen.

Según podemos observar en el gráfico N° 10 que aparece a continuación, las editoriales nacionales sostienen dos líneas de análisis para definir la naturaleza de los nuevos reinos que surgen producto de las invasiones germanas. Por un lado, ubicamos a Az, Estrada y Puerto de Palos, las cuales ponen énfasis en los vocablos germanos y romanos explicando la naturaleza de síntesis de las nuevas conformaciones político – administrativas que se crean en los territorios occidentales (reinos). Por otro lado, situamos a Tinta Fresca⁴⁶² y Maipue que presentan el proceso desde su naturaleza eminentemente germánica, dejando sin mucho sentido narrativo a los vocablos **reinos de síntesis**.

⁴⁶¹ Entre las causales internas, algunas editoriales eligen como factor desestabilizante el religioso (cristianismo) como el caso de Kapelusz o el económico (ruralización) como el caso de Az. Sin embargo, la mayoría de los textos, tanto nacionales como internacionales, reproducen solo los factores externos de explicación, dando como resultado unicausal, la llegada de los germanos como responsables únicos en la transformación del occidente imperial en nuevas estructuras político – administrativas llamadas reinos romano – germánicos.

⁴⁶² Paradójicamente la citada editorial titula “*Los reinos romano – germánicos*” al apartado. Luego, en el desarrollo del tema, solo utiliza el vocablo germano. Véase edición 2005, pp. 198-199.

GRÁFICO Nº 10. La formación de reinos en manuales nacionales.



Fuente: Elaboración propia con información obtenida de los manuales analizados.

Al profundizar dentro de los resultados arrojados en el gráfico, la editorial Estrada es la que cuantitativamente posee más veces el uso de la palabra germano y romano en el tratamiento del tema dentro de los manuales nacionales⁴⁶³. Incorpora, junto a Az, la idea de germano como bárbaro, vinculando esto con el decaimiento de las ciudades romanas y la ruralización de la vida. En este proceso, lo romano actúa unido al accionar de la Iglesia cristiana, aclarando que el mayor aporte romano viene de la mano de los obispados, en especial, el de Roma. Ese hecho religioso se interconecta con los términos síntesis y reinos al expresar que: *“la actuación de numerosos obispos, próximos a los reyes, como asesores en la administración de los reinos incrementó notablemente la influencia de la iglesia cristiana”*⁴⁶⁴ sobre los pueblos germanos. Es así que la editorial sitúa al cristianismo como baluarte civilizatorio frente a la barbarización que detentan previamente como paganos.

Debe considerarse como novedoso, el tratamiento extensivo y casi exclusivo de los obispados y el papado, lo que nos habla de manuales que son dirigidos a un público de escuelas preferentemente confesionales. Esa extensión de las temáticas religiosas, favorecen la restructuración discursiva, no mencionándose los diferentes reinos de manera individualizada como se hace en la mayoría de los demás manuales y centrando su eje en la

⁴⁶³ Esto además se acompaña de una mayor espacialidad otorgada a la explicación del tema, designándose dos carillas para dicho apartado, cuando la mayoría de los otros manuales le dedican una o media.

⁴⁶⁴ Estrada, versión 2003, p. 226.

conexión del poder terrenal (jefes guerreros germanos) y el espiritual⁴⁶⁵ (los obispos con centro de poder en Roma pues “*allí había muerto San Pedro, designado por Jesucristo como fundador de la Iglesia*”⁴⁶⁶).

La editorial Az es una de las pocas en mantener una coherencia discursiva y una gran integración explicativa de los diferentes factores históricos, manteniendo la imagen de unos reinos de síntesis con eje en los aportes romanos (derecho y latín como lengua de las nuevas élites) y germanos (venganza de sangre), a los que agrega un tercer legado vinculado al cristianismo⁴⁶⁷ que si bien reconoce como religión oficial del Imperio, la ubica de forma separada en su análisis por su cosmovisión de la vida y la muerte, una nueva manera de comprender la vida terrena y la celestial, en definitiva, una nueva moral que va a atravesar a los romanos junto a los nuevos pueblos germanos.

Se visibiliza un gran uso del vocablo *reinos*, el tratamiento es genérico en su implementación, solo aclarándose al principio del tema que “*a fines del siglo V, Europa Occidental se dividió en varios reinos romano – germánicos*”: *el reino franco en la Galia (Francia); el reino visigodo en España, el reino ostrogodo en Italia; el reino vándalo en el norte de África; los reinos anglosajones en Inglaterra*⁴⁶⁸. Si bien solo se mencionan los diferentes grupos germanos en ese párrafo, la conexión entre estos reinos y las historias

⁴⁶⁵ En este caso en particular, lo espiritual no queda asociado a los estudios culturales, sino más bien a los de carácter religioso. Los mismos tratan de asociar los nuevos reinos germanos con una religiosidad cristiana, heredera del mundo romano, cuyo poder se encuentra en la figura del Papa romano. Este tópico se utilizará en varios momentos de la narrativa escrita sobre Edad Media, principalmente en posteriores conflictos políticos que tenga el Papado con determinados emperadores del Sacro Imperio Romano – Germánico.

⁴⁶⁶ Estrada, versión 2003, p. 226.

⁴⁶⁷ Une a la explicación política tradicional, la cual centra su análisis en la formación de los reinos romano – germánicos, una mirada cultural surgida de la historiografía denominada Antigüedad Tardía que ve en el cristianismo un factor de continuidad entre lo romano y lo germano. Si bien esta categoría historiográfica hoy posee algunas críticas, para la manualística que analizamos es novedosa y actúa desde el discurso aportando nuevas miradas que se alejan de los formatos tradicionales políticos y económicos. Para mayor información sobre la Antigüedad Tardía véase: FLORIO, Rubén, “Tardía Antigüedad: Registros literarios de sucesos históricos”, *Ibíd.*; MARROU, Henri, *¿Decadencia romana o Antigüedad tardía? Siglos III-VI*, Madrid, Rialp, 1980; UBIERNA, Pablo, *El Mundo Mediterráneo en la Antigüedad tardía. 300 – 800 dC*, *Ibíd.* La postura del cristianismo como elemento aglutinador también la recupera la escuela francesa de Annales en representación de Duby quién expresa: “los germanos... no tenían más que un único deseo, el de integrarse. Y para integrarse de verdad tenían que hacerse cristianos”, véase: DUBY, Georges, *Arte y sociedad en la Edad Media*, Buenos Aires, Taurus, 2011, p.19.

⁴⁶⁸ Az en sus ediciones 1999, 2000 y 2001, p. 220. Estos pueblos los consideran todas las editoriales estudiadas, tanto nacionales como internacionales. Si rastreamos los antecedentes sobre aquellos textos que vinculan reinos romano – germánicos con estos seis pueblos (visigodos, ostrogodos, francos, vándalos, anglos y sajones), encontramos que el primero en hacer esa asociación es el texto de ROMERO, José Luis, *La Edad Media*, Buenos Aires, *Ibíd.* Este texto, creado para el ámbito académico universitario (1947), no condice con el manual escolar que el mismo autor crea en 1951 para las escuelas nacionales de comercio, el cual reduce la cantidad de pueblos a tres (ostrogodos, visigodos y francos). De este dato podemos obtener que ya para la década del cuarenta, el ámbito escolar mantiene discursos propios, separados de la Academia y, por otro lado, que al integrar en los manuales estudiados por nosotros los seis pueblos y al reducir la espacialidad otorgada a los discursos escritos, evidenciamos un vaciamiento en el tratamiento de explicaciones claras que demuestren el paso del mundo antiguo al medieval poniendo más datos para no decir nada nuevo. Cf. ROMERO, José Luis, *Historia Universal*, Buenos Aires, Estrada, 1951.

nacionales de la mayoría de los países actuales de la Europa occidental es directa, buscando explicar el surgimiento de los nacionalismos en este período histórico, justamente de la mano de los pueblos germanos.

Por otra parte, es de notar que en el binomio barbarización – romanización, la primera conlleva connotaciones negativas que se vinculan con sus formas tribales de organización y con la falta de escritura “*los incultos pueblos germanos se romanizaron, es decir, tomaron costumbres y modos de vida romanos, en tanto que los romanos, se barbarizaron*”⁴⁶⁹, mientras que la romanización es vista como polo de civilización⁴⁷⁰.

En el caso de Puerto de Palos, se reproduce una estructura parecida a la de Az, aunque destaca por dos diferencias. La primera, da un mayor tratamiento a cada reino en particular, estableciendo pueblos más romanizados como los visigodos y ostrogodos o no romanizados como los francos, vándalos y anglosajones. En este caso, el término barbarización no aparece y la romanización actúa dualmente entre quienes la poseen y quienes no, convirtiéndola en un proceso positivo o negativo según el pueblo analizado. Se destacan, en especial, dos reinos, el visigodo y el franco donde se detallan datos concretos de batallas y reyes cuyo formato es marcadamente hecológico.

A pesar de las amplias descripciones que detallan importancia en la formación y consolidación de los reinos mencionados, se aclara desde el principio que “*estas épocas de invasiones y guerras frecuentes no se caracterizó por fronteras fijas y claramente delimitadas sino, por el contrario, por las modificaciones permanentes de las mismas*”⁴⁷¹. Esto nos da idea de reinos móviles, en lo espacial y en lo temporal, que dependen de su capacidad de adaptación a los nuevos contextos para perdurar históricamente, teniendo que afrontar enfrentamientos entre los diversos reinos nacientes, la expansión bizantina y el avance musulmán.

La segunda diferencia que encontramos, con la editorial Az, es el grado en el uso del vocablo tribu que se incrementa de manera notoria, en la cantidad de veces que es utilizada y que lejos de tener un sesgo negativo, se implementa como motor de las transformaciones futuras, al expresar que: “*A fines del siglo VI, las tribus se unieron y conformaron reinos con un jefe supremo. Estas confederaciones de tribus fueron el primer paso para la formación de*

⁴⁶⁹ Az en sus ediciones 1999, 2000 y 2001, p. 220.

⁴⁷⁰ Es curioso destacar al binomio romanización – barbarización como oposición civilización y barbarie, planteo que centra la discusión en debates del siglo XIX, y que se alejan de la historiografía actual que analiza a estos reinos como síntesis culturales.

⁴⁷¹ Puerto de Palos, en su edición 2001, p. 162.

*Estados más organizados*⁴⁷². El concepto tribu se focaliza exclusivamente en el análisis de los anglosajones a los que se asocia como una confederación fuertemente tribal y, es esa razón, justamente la que explica la relación entre el sistema tribal originario y la futura organización de reinos en esas geografías insulares.

El caso de Maipue cierra el círculo de editoriales nacionales que tratan el tema, predominantemente desde lo político⁴⁷³, introduciendo una combinación confusa entre, por un lado, *reinos germanos*⁴⁷⁴ como se titula el apartado, desconectados de la cultura romana (en esa lógica se describen los mismos pueblos germanos que forman reinos en occidente con una fuerte vinculación de los anglos y los sajones con lo tribal como realiza Puerto de Palos) y de los demás reinos vecinos. Por otro, se incorpora al final del tema un pequeño párrafo donde se alude a *reinos romano germánicos*, expresando que la síntesis con lo imperial aporta solo el latín como fundamento de las posteriores lenguas romances.

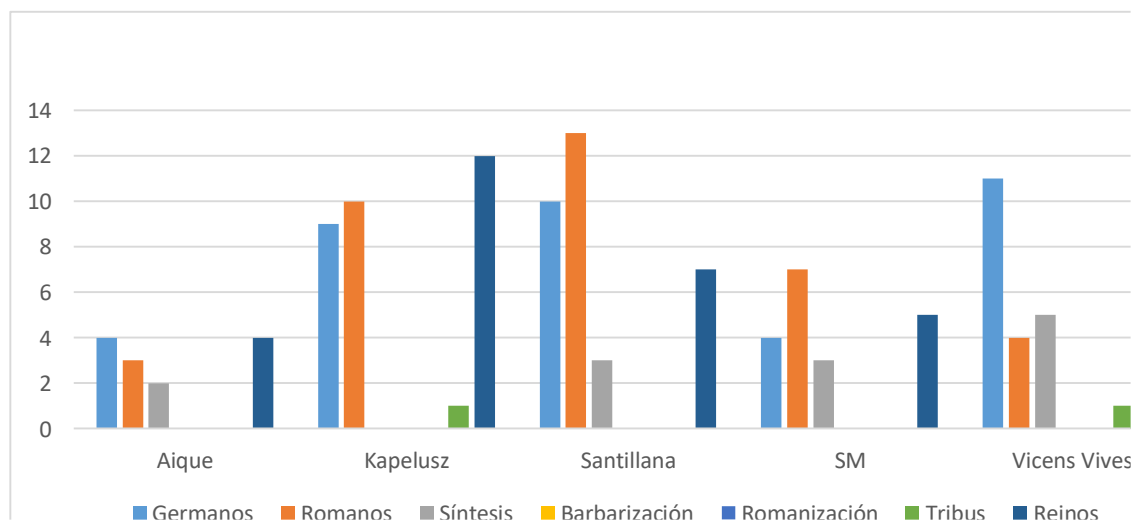
En el tratamiento de los manuales internacionales se puede observar una constante bajo tres vocablos que dominan la narrativa, reinos, romanos y germanos. A pesar de los tres sustantivos y su continuo repetir, en las diferentes editoriales, podemos dividir en dos tendencias los discursos empleados. Por un lado, aquellas editoriales como Aique y Vicens Vives, las cuales priorizan el elemento germano por sobre el romano y, desde otro enfoque, aquellas editoriales como Kapelusz, Santillana y SM, en las que se produce el efecto inverso. A su vez, el vocablo reinos toma fuerte presencia en todas las ediciones trabajadas.

⁴⁷² Puerto de Palos, *Ibíd.*, p. 163

⁴⁷³ Para el caso de Tinta Fresca, si bien reproduce un formato parecido al de las dos primeras editoriales nacionales analizadas, manteniendo la línea simplificada de los reinos romano – germánicos, se comprueba que el discurso político se desplaza a límites marginales con respecto a la explicación de corte materialista que se lleva a cabo en todo el manual. Aporta, sin embargo, la idea de crisis sistémica, tanto interna como externa, y en esa dirección introduce los nuevos reinos.

⁴⁷⁴ Sobre la categoría reinos germánicos, a nuestro entender, brinda explicaciones reduccionistas, pues centra la importancia en los nuevos actores negando las tradiciones e instituciones previas ligadas a la romanidad. Para mayor información sobre dicha postura historiográfica, véase: BARRERAS, David y DURÁN, Cristina, *Los reinos germánicos*, anatomía de la Historia, 2011, versión digital, consultada el 01/10/2015, URL: <http://www.anatomiadelahistoria.com/wp-content/uploads/2011/09/Reinos-germanicos.pdf> y LADERO QUESADA, Miguel, *Historia Universal. Edad Media*, Vol. 2, Barcelona, Vicens Vives, 2010.

GRÁFICO N° 11. La formación de reinos en manuales internacionales.



Fuente: Elaboración propia con información obtenida de los manuales analizados.

Como puede observarse en el gráfico N° 11, Aique da igual importancia a las categorías reinos y germanos⁴⁷⁵, dejando en un segundo plano, lo romano y el concepto síntesis que tiene el porcentil más bajo comparativamente con el resto de las editoriales trabajadas, sin embargo, en el tratamiento interno del tema nunca se alude a reinos germanos, monopolizándose la idea de reinos romano – germánicos. Los índices que muestra el gráfico visualizan la poca importancia otorgada al tratamiento del tema, siendo la editorial que menos explicación brinda, dando una espacialidad total de media carilla a todo el proceso de formación de los nuevos reinos cuando el resto de las editoriales le asignan entre una y dos carillas.

Si analizamos a Vicens Vives⁴⁷⁶, la misma no analiza los reinos de manera individualizada, ni siquiera los nombra, dando una explicación que suprime los particularismos en pos de relatos más generales, tratando de unir las tradiciones germanas, en tanto, *“relaciones de dependencia y fidelidad personal, que comprometían a todos los miembros de la sociedad,*

⁴⁷⁵ El término germano, en Aique, se vincula a aquellos jefes guerreros que lideran los procesos formativos de los nuevos reinos. Dominan el discurso explicando el poder que concentran, en tanto, poder político y militar al mismo tiempo. Lo romano se vincula a las elites provinciales que quedan de la vieja aristocracia romana y que se insertan en la administración de los nuevos reinos, pero que en el discurso poseen una menor importancia cuantitativa.

⁴⁷⁶ El manual, además de ser escrito por autores españoles e impreso en España, mantiene la estructura curricular organizada para España donde primero se coloca el tratamiento del mundo bizantino y musulmán y posteriormente el de la formación de los reinos romano – germánicos a los que se une directamente el surgimiento del Imperio Carolingio. Con esa organización temática circula en las escuelas argentinas donde el orden es inverso, abordándose primero la formación de los reinos cristianos occidentales.

desde los más ricos a los más pobres⁴⁷⁷ y, basando la explicación del tema en una síntesis que integra posturas políticas ligadas a lazos de fidelidad entre la pequeña elite guerrera con temas socio- económicos relacionados con los latifundios vinculados en su génesis a la tradición tardo-romana⁴⁷⁸.

En el caso de las editoriales que ponen énfasis en vocablos diferentes al de germano como centralidad textual, tenemos a Santillana y SM que priorizan el término romano como eje dominante del discurso. Para ambas editoriales, se enfatiza la dependencia germana hacia los romanos en tres aspectos lo que hace del tema una complejidad interesante. En primer lugar, la burocracia de los nuevos reinos: *“como esos guerreros germanos eran analfabetos y no tenían experiencia en funciones de administración y gobierno, tuvieron que recurrir a antiguos funcionarios romanos”*⁴⁷⁹. En segundo lugar, la ruralización⁴⁸⁰: *“En los reinos romano – germánicos se acentuó la tendencia hacia la ruralización que se había iniciado durante el Bajo Imperio”*⁴⁸¹. En tercer lugar, el cristianismo como unidad espiritual: *“Si bien durante el siglo V el Occidente europeo se fragmentó en distintos reinos, la idea de unidad mediterránea fue continuada por la Iglesia, que trató de establecer lazos religiosos universales, es decir, para todos”*⁴⁸².

Ambas editoriales vuelven interesante el tratamiento del tema ya que complejizan el entramado cultural que da existencia a estos reinos, haciendo de la palabra síntesis⁴⁸³ un vocablo que adquiere mayor especificidad a la hora de su aparición en el interior de los discursos. El reino y su tratamiento es lo primero que aparece en ambas con el abordaje cultural, como elemento historiográfico novedoso, ligado a los monjes como baluartes en la preservación del conocimiento (*“Las órdenes religiosas se multiplicaron y cumplieron una función muy importante en el campo de la cultura: atesoraron el conocimiento”*⁴⁸⁴).

Finalmente, el caso de Kapelusz, evidencia una contradicción historiográfica al imponer el vocablo romano por sobre el de germano, al tiempo que define a estos reinos, palabra que

⁴⁷⁷ Vicens Vives, edición 2002, p. 220.

⁴⁷⁸ La editorial rompe los esquemas historiográficos tradicionales de estricto corte político y se acerca a temáticas económicas, parecido a lo operado por la editorial Tinta Fresca para el caso de los textos nacionales. Igualmente, lejos de abandonar las explicaciones políticas, las mantienen aunque le suman un formato con óptica en lo socio – económico.

⁴⁷⁹ Santillana en su edición 2005, p. 202. Lo mismo queda expresado en las ediciones 2000, 2001 y 2002.

⁴⁸⁰ Consideramos a esta postura tradicional, junto a la primera, pues los planteos que se dan en ella son formulados ya por el historiador francés Lot. Para mayor información véase: LOT, Ferdinand, *Ibid*.

⁴⁸¹ Santillana, edición 2005, p. 202

⁴⁸² Santillana, *Ibid*, p. 203.

⁴⁸³ Obsérvese que, a pesar de tener numéricamente menor presencia, la palabra síntesis en los discursos logra vivificar el vocablo con un entramado de real alcance, al situar el hecho histórico en su amplia dimensión analítica.

⁴⁸⁴ SM, edición 2005, p. 89. Cf. la versión 2003, p. 227.

imperera sobre las demás categorías conceptuales, como exclusivamente germanos (“Luego de las invasiones, el Imperio de Occidente se fragmentó y se fundaron los primeros reinos germanos. A fines del siglo V lo único que quedaba en pie del antiguo Imperio Romano era el Imperio Romano de Oriente”).

La postura que adopta la editorial es la de reinos con base cultural germana⁴⁸⁵, la que sustituye por completo a la anterior estructura imperial romana. Téngase en cuenta que las frases resaltadas con negrita dentro del texto son justamente “reinos germanos” e “Imperio Romano de Oriente”, planteados uno enfrente al otro cual caras de una única moneda, donde lo romano pasa a oriente mientras lo germano se consolida en occidente. Esto se une al análisis diferenciado de los reinos visigodo⁴⁸⁶ y franco donde se destacan los monarcas y sus acciones políticas centrales como eje discursivo dentro del tratamiento del tema (“*Tres elementos importantes distinguieron al reino visigodo de las demás monarquías germánicas: un elaborado código de leyes... un complicado ceremonial de corte, muy similar al utilizado en Bizancio, y finalmente un rito especial para coronar al nuevo rey, que se conoce como unción monárquica*”⁴⁸⁷).

A nuestro juicio, la diferencia de este manual con el resto de los estudiados, radica en la ausencia en el vocablo síntesis, ubicando su postura historiográfica entre las más tradicionales y negando cualquier interacción entre los elementos romanos y germanos, ambos con fuerte presencia en el discurso del manual pero desconectados uno del otro. Para el clásico historiador francés Musset “*La Alta Edad Media no es la sustitución de una romanidad asesinada por un germanismo triunfante... En todas partes hubo compromisos, síntesis más o menos avanzadas de elementos diversos y la creación de una nueva civilización, a la vez distinta, de la Baja Antigüedad y de la Germania independiente. No se puede negar su originalidad, ni hacer de ella una “decadencia” indefinidamente prolongada o un apéndice de la historia de las culturas germánicas*”⁴⁸⁸.

⁴⁸⁵ Sobre la idea de reinos germanos véase la obra de PRÉVITE ORTON, Charles William, *Historia del mundo en la Edad Media. Desde el Bajo Imperio romano a la Disolución del Imperio carolingio*, Tomo I, Barcelona, Editorial Ramón Sopena, 1967.

⁴⁸⁶ Se retoma la tesis operada por Heather por la cual, el arrianismo obedece a códigos de diferenciación cultural frente a los peligros externos representados por los romanos, cuya religión se cierra en la ortodoxia católica. Para mayor información, véase: HEATHER, Peter, “The creation of the Visigoths”, *Ibid.*

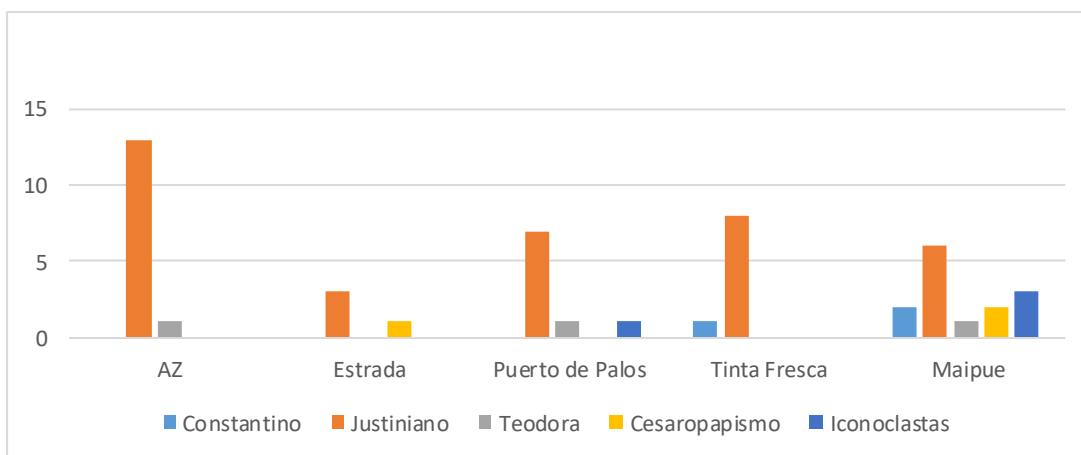
⁴⁸⁷ Kapelusz, edición 2004, p. 193.

⁴⁸⁸ MUSSET, Lucien, *Ibid.*, p. 128.

3. IMPERIO BIZANTINO

El mundo bizantino posee una temporalidad que se coloca a la par del tiempo medieval. Para Keller (siglo XVII) la Edad Media, entendida como período histórico, abarca desde los tiempos de Constantino hasta la toma de Constantinopla por los turcos⁴⁸⁹, idea que como se analiza en las periodizaciones externas en este capítulo, se mantiene en los manuales estudiados. Sin embargo, cuando se observan los contenidos que aparecen para la parte oriental del Imperio Romano se puntualizan pocos momentos del pasado bizantino y sobre todo se vinculan con Justiniano como estrategia político – militar por volver su mirada hacia el occidente, intentando la reunificación imperial. En menor medida se destaca al emperador Constantino por su refundación de la antigua Bizancio transformándola en capital imperial y rebautizándola Constantinopla durante el siglo IV volcando una asociación constante entre el Imperio y su capital como único espacio geográfico a ser estudiado dentro del mundo bizantino.

GRÁFICO N° 12. El mundo bizantino en manuales nacionales.



Fuente: Elaboración propia con información obtenida de los manuales analizados.

Como se observa en el gráfico N° 12, la figura de Justiniano predomina en todos los manuales de forma notoria, destacándose Az por el mayor uso del término entre los textos

⁴⁸⁹ Esta obra escrita en 1688 y denominada “*Historia de la Edad Media desde los tiempos de Constantino el Grande hasta la toma de Constantinopla por los turcos*” condiciona la temporalidad medieval al ritmo bizantino, tradición que aún hoy se conserva en la manualística estudiada. Para mayor información véase: CANTARELLA, Glauco, *Ibíd.*

nacionales nacionales⁴⁹⁰, observamos dos posiciones entre las editoriales analizadas. Por un lado, aquellas como Puerto de Palos y Maipue que examinan el tema desde una óptica político – religiosa más abarcativa, con clara preeminencia de Justiniano durante el siglo VI aunque abordando, en mucha menor medida, el período iconoclasta acontecido durante el siglo VIII. Por otro lado, aquellas como Az, Estrada y Tinta Fresca⁴⁹¹ que ubican su análisis, exclusivamente, en la línea político – militar encabezada por Justiniano, marcando un relato fuertemente occidental al enfatizar las campañas militares emprendidas desde el poder imperial para reunificar los antiguos límites del Imperio bajo su persona, en contra, de los recién formados reinos romano-germánicos.

En ambas líneas de análisis se revalorizan grandes figuras político – militares que establecen una historia basada en el poder, centrando sus relatos en grandes acontecimientos y en esa línea se articulan Constantino – Justiniano⁴⁹² (Tinta Fresca), concentran toda la fuerza en la familia imperial basada en Justiniano y Teodora (Az y Puerto de Palos) o, en el caso de Maipue, se integran las tres figuras, Constantino – Justiniano y Teodora, como una unidad discursiva donde todos, en definitiva, forman uno, es decir que, consolidan la representación del poder imperial en su máximo esplendor a lo largo de los tiempos.

Las editoriales Az, Puerto de Palos y Maipue incorporan a la mujer en los relatos históricos bizantinos, aunque la restringen a círculos elitistas, de carácter cortesano, representados en la imagen de la emperatriz Teodora, personaje de enorme influencia dentro de la corte imperial. Estas miradas no generan espacios para reflexionar acerca del rol histórico de la mujer medieval en toda su diversidad socioeconómica⁴⁹³, dejando expresado un discurso sectario de aquellas pocas mujeres con poder en la Historia medieval. Nótese que dichas editoriales restringen el poder femenino a la órbita masculina y ponen a la emperatriz a la par de un general imperial más, al decir por ejemplo que: “Justiniano eligió a excelentes

⁴⁹⁰ Destacamos un mayor número del término Justiniano y el de su mujer Teodora pues solo se analiza, del período bizantino, esa parte de la historia en un amplio espacio de tres carillas. Comparativamente es el mismo espacio que usan Puerto de Palos y Maipue para analizar además el tema de la iconoclastia.

⁴⁹¹ Se aclara que el tratamiento del tema se ubica dentro del capítulo dedicado a Roma y no al específico de lo medieval. Sin embargo, decidimos incorporarlo al análisis que estamos realizando, destacando el desfasaje cronológico en el que se incurre al unir hechos del siglo IV con otros del VI para en el capítulo medieval volver sobre el siglo V. Es el manual con menor desarrollo discursivo del tema entre los manuales nacionales.

⁴⁹² Se plantea una asociación donde se visibiliza al Justiniano como el nuevo Constantino. Sobre este tema véase: CASTELLANOS, Santiago, *Constantino. Crear un emperador*, Sílex, Madrid, 2010.

⁴⁹³ Para mayor información sobre el tratamiento de la mujer medieval en los discursos históricos de los manuales escolares bonaerenses, véase: WAIMAN, David, “Mirando la Edad Media desde el siglo XXI. Las mujeres en los manuales escolares bonaerenses (1994 – 2008)”, en: NEYRA, Andrea y RODRÍGUEZ, Gerardo (Dirs.), *¿Qué implica ser medievalista? Prácticas y reflexiones en torno al oficio del historiador*, Mar del Plata, UNMdP - GIEM – SAEMED, Vol. 3, 2012, pp. 213 – 220, URL: <http://saemedargentina.net/inc/qism3.pdf>

*colaboradores: su esposa, la emperatriz Teodora, ambiciosa y enérgica, y sus generales Belisario y Narsés, con quienes organizó una gran obra administrativa y militar*⁴⁹⁴

Las editoriales Puerto de Palos y Maipue, a diferencia de Tinta Fresca⁴⁹⁵, desarrollan fuertemente el tema bizantino al otorgarle cuatro carillas a su tratamiento. Sin embargo, el análisis de los iconoclastas se vuelve marginal respecto del apartado relacionado con Justiniano. Las querellas religiosas que introducen los movimientos iconoclastas a partir de León III y dejan al Imperio sumido en profundas crisis ponen una lectura unificada del proceso que lejos de volverlo un hecho eminentemente religioso refuerza la centralidad política.

Con respecto a Puerto de Palos, aparece un discurso que opone un período de esplendor (Justiniano) a otro que nace con la muerte del emperador y genera una “*época oscura y difícil*”⁴⁹⁶ caracterizada por diferentes luchas donde se destaca la religiosa, que opone a los partidarios de la iconoclastia (abolición de las imágenes religiosas) y los iconódulos⁴⁹⁷ (partidarios de conservar las imágenes religiosas como objeto de culto). Dicha editorial asocia al poder imperial, de características expansionistas y poder centralizado, con el “orden” y al “caos” con las conflictividades presentadas luego por la ausencia de ese mismo poder.

Las editoriales Estrada y Maipue refuerzan la asociación entre las categorías Justiniano y Cesaropapismo⁴⁹⁸, que funcionan como nexos entre los poderes políticos y religiosos con preeminencia del primero sobre el segundo, el que finaliza su proceso con el Gran cisma entre Oriente y Occidente. Es así que Maipue expresa que:

⁴⁹⁴ Véase Az, en su edición 1999 (reiterado en las versiones 2000 y 2001), p. 223. Una fase muy similar se repite para la editorial Puerto de Palos, donde se triangula la importancia de los generales imperiales con la figura de Teodora como destacados colaboradores de Justiniano. Véase: Puerto de Palos, edición 2001, p. 165. El caso de Maipue se aparta de esta línea aunque vuelve la figura de Teodora más elitista al ponerla, junto a su cortejo, en un rol de donante en la construcción del templo de San Vital en Rávena (Italia). Véase: Maipue, edición 2006, p. 108.

⁴⁹⁵ Dicha editorial plantea el tratamiento de lo bizantino en media carilla. En el caso de Az, el tratamiento se amplía a tres carillas pero se circunscribe

⁴⁹⁶ Véase Puerto de Palos, edición 2001, p. 166. Se debe destacar que dichos adjetivos se remarcan en el texto con negritas para darles mayor fuerza discursiva.

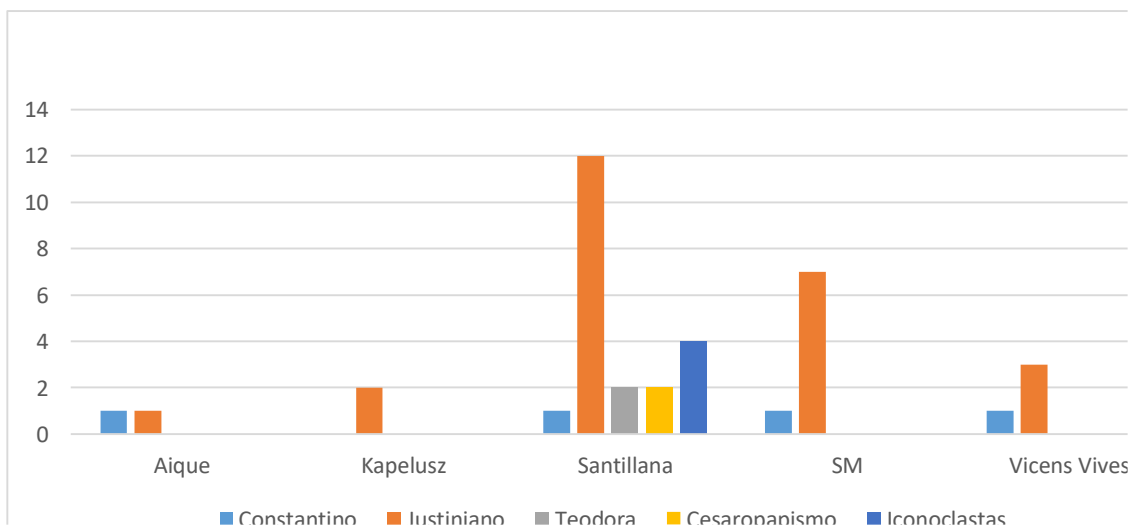
⁴⁹⁷ Este grupo no se visibiliza en el tratamiento del tema, donde solo se mencionan a los iconoclastas. Sobre la evolución de estos grupos véase: CASAMIQUELA, Victoria, “La aristocracia bizantina durante los siglos X y XI”, en: RODRÍGUEZ, Gerardo (Dir.), *Cuestiones de Historia Medieval*, Ibid., pp. 327 – 367 y D’ONOFRIO, Giulio, *The History of Theology. Middles Ages*, Basil Studer, 2008.

⁴⁹⁸ Maipue, al tratar delinear la categoría Cesaropapismo dice que: “*el emperador (o César) usaba como herramienta de poder a la religión cristiana*” (Maipue, 2006: 108). En el caso de Estrada, se plantea, sin dar una definición formal, que: “*el emperador reunía en su persona, además de los poderes político y militar, el religioso. Así, los jefes de la Iglesia oriental, los patriarcas, estaban subordinados al emperador*”. (Estrada, 2003: 228). Para mayor información sobre la definición y el proceso de construcción del Cesaropapismo véase: ULLMANN, Walter, *Historia del pensamiento político en la Edad Media*, Barcelona, Ariel, 1999.

“entre los siglos VIII y IX hubo grandes debates que dañaron tanto a la iglesia cristiana en el Imperio Romano de Oriente, como debilitaron la relación de los emperadores bizantinos con el Papa, así como también se destruyeron numerosas obras de arte religioso que eran objeto de veneración popular. Esto fue debido a un movimiento iconoclasta impulsado a través del emperador a través de un decreto, donde se consideraba que la adoración de imágenes constituía idolatría... Las desavenencias (entre el emperador bizantino y el Papa) hicieron que al final, en el año 1054 se produjera el Cisma de Oriente, que dio lugar a dos iglesias cristianas diferentes”⁴⁹⁹.

En cuanto a los manuales internacionales, podemos evidenciar una continuidad, a rasgos generales, con respecto a la fuerte presencia discursiva que genera Justiniano y su historia como emperador, dándose una polarización entre aquellos manuales que narran una linealidad entre Constantino y Justiniano como partes de un mismo proceso histórico, el de una pretendida unificación imperial romana (Aique -Santillana – SM – Vicens Vives) y aquellos otros que vuelcan su centralidad discursiva en Justiniano como sujeto exclusivo de análisis en la narrativa bizantina, haciendo de su figura algo único e irrepetible en el tiempo y dejando en el anonimato el proceso constructivo de la capital y su refundación por Constantino (Kapelusz).

GRÁFICO N° 13. El mundo bizantino en manuales internacionales.



Fuente: Elaboración propia con información obtenida de los manuales analizados.

⁴⁹⁹ Maipue, edición 2006, pp. 109 – 110.

La que dedica menos fuerza cuanti - cualitativa a lo bizantino es Aique⁵⁰⁰. Esta editorial ni siquiera otorga un apartado específico al tema como si lo hace con los reinos romano – germánicos o con el Islam posteriormente, sino que lo analiza en un solo párrafo en el contexto de un mapa cartográfico donde se explican procesos simultáneos bajo el título “*El Mediterráneo hacia el siglo VIII: un espacio multicultural*”. Sin embargo, es la única editorial que equipara en valor discursivo a Constantino y Justiniano apareciendo textualmente la misma cantidad de veces en el breve espacio que se le otorga dentro del manual⁵⁰¹ y, por tanto, colocando a ambas figuras políticas sin jerarquización en el orden de importancia imperial.

Por el contrario, la que mayor fuerza discursiva⁵⁰² pone al tema, desde el número de veces que se implementa el término Justiniano como por su complejidad en la utilización de múltiples variables en el tratamiento temático, es Santillana, donde se entrecruza a Justiniano con Constantino como representación de poder concentrado en una persona, esto es, como visibilidad de un imaginario que lo coloca como emperador romano, a la usanza tradicional en la manera de concebir el todo unificado bajo un solo mando de poder imperial⁵⁰³.

Santillana también es la única editorial que trae la voz femenina de Teodora al discurso bizantino⁵⁰⁴. Se plantea desde la novedad de un dibujo de la emperatriz la que nos habla con voz propia, en formato de viñeta. Es curioso ya que se le pone voz a una mujer en el manual, cosa muy poco común y menos cuando se mediatiza en formato de dibujo. La misma Teodora nos formula explicaciones históricas al relacionar a su marido con la categoría de

⁵⁰⁰ En las ediciones 1999 y 2004, tanto el Imperio bizantino como el Islam, se analizan en un solo párrafo ubicado en los márgenes laterales de la carilla, correspondiente al mundo carolingio, con lo que se evidencia una política editorial continuada al otorgar tratamiento marginal a estos temas no occidentales.

⁵⁰¹ La diferencia entre Aique y Kapeusz es la aparición, en la primera editorial, de la categoría Constantino y su ausencia en la segunda. Kapelusz propone un tratamiento extensivo de los reinos romano-germanos en los que se focaliza el caso visigodo y el franco, como modelos monárquicos, dedicando cuatro carillas al tema. Sin embargo, para el caso bizantino resume todo en lo que se titula “*Aquí el único emperador soy yo*” en clara alusión a Justiniano, único personaje histórico que analiza de manera superficial y siempre vinculándolo con occidente y a lo que aborda en solo media carilla.

⁵⁰² Cuando se habla de fuerza discursiva, queda desvinculada la cantidad de carillas que se otorga al tema. Se aclara esto ya que Santillana solo dedica, salvo la edición 2002, una carilla al Imperio bizantino. Aunque desde el discurso abarca una dimensionalidad de factores muy amplios, que no se cierran solamente a narrativas exclusivamente político – militares, en la espacialidad textual el tema se plantea muy limitado.

⁵⁰³ A modo de ejemplo sirva Santillana en su edición 2005, la cual titula el tema como “*Justiniano busca la unidad*”. Cf. p. 204.

⁵⁰⁴ Entre las diferentes ediciones de Santillana, en cuanto al tratamiento de lo femenino en el mundo bizantino, se dividen en tres partes. Aquellas ediciones como la de 1999, que no mencionan a Teodora; aquellas como las de 2000, 2001 y 2002 que plantean una sola mención a Teodora como referencia de un mosaico donde se la representa en la Iglesia de San Vital en Rávena (No la consideramos parte de los discursos textuales sino más bien una referencia a un mural) y la edición 2005 que es la que consideramos para el análisis de este caso concreto, donde aparecen diferentes dibujos con viñetas, introduciendo una nueva manera de comunicar al lector. Este tema se retoma en el apartado dedicado a imágenes y cartografía en los manuales escolares.

Cesaropapismo al expresar que: *“mi marido, el emperador bizantino Justiniano, tiene poder absoluto sobre nuestros súbditos: es jefe de la administración, el Estado, el ejército y la Iglesia”*⁵⁰⁵. Si bien Teodora refuerza el elitismo que fortalece el relato del poder dentro de los discursos textuales, a diferencia de los manuales nacionales, lejos de formar parte de la narrativa junto a los generales imperiales, se la separa dándole identidad individual o, a lo sumo, vinculando su figura a la de su marido.

Debemos destacar, al mismo tiempo, que Santillana es la única editorial internacional que se ocupa de los conflictos religiosos, dándose una relación causal entre la iconoclastia y los enfrentamientos posteriores que terminan desencadenando el Gran Cisma en el siglo XI, pues se declara que: *“En el año 1054, la Iglesia Oriental, guiada por el Patriarca de Constantinopla, se separó de la Iglesia de Roma, con la que siempre había mantenido rivalidades y diferencias acerca del culto”*⁵⁰⁶.

Los temas bizantinos en los manuales internacionales, se analizan como binomios entre continuidades político – militares (Constantino – Justiniano) y discontinuidades que terminan en antagonismos en el ámbito político - religioso entre Occidente (Papa como representante de la cristiandad católica con sede en Roma) y Oriente (con cabeza en el emperador bizantino como centro de confluencia de todos los poderes⁵⁰⁷, incluso el religioso). En esta última línea de carácter teocrático se retoma, por la amplia mayoría de editoriales analizadas, lo expresado por Romero, ya en 1967, cuando refiere que: *“una marcha hacia una especie de teocracia, alterada en los hechos por mil accidentes pero retomada una y otra vez por la curiosa compenetración de las esferas de César y de Dios”*⁵⁰⁸, se unen en una misma personalidad, la del emperador en calidad de autócrata, mientras *“la situación del Imperio de Occidente fue muy otra”*⁵⁰⁹.

⁵⁰⁵ Santillana, edición 2005, p. 204.

⁵⁰⁶ Santillana en su versión 2002, p. 156. En la siguiente cita se resalta con negrita tanto la Iglesia Oriental como la Iglesia de Roma, dando clara oposición discursiva a ambas categorías simbólicas a las que se enfrenta desde el inicio del tratamiento temático.

⁵⁰⁷ A pesar de que todos los manuales reconocen en sus discursos la concentración de poder en manos del emperador bizantino, concentrado fuertemente en la figura de Justiniano, solo Estrada y Santillana usan la categoría precisa de “Cesaropapismo”, colocando, en el resto de las demás editoriales internacionales, el tema sin precisiones terminológicas concretas, volcando una concepción educativa de infantilización de los contenidos, la que como veremos posteriormente, también poseen parte de las iconografías, dando un abordaje superficial de lo planteado, colocándolo en la marginalidad intertextual.

⁵⁰⁸ ROMERO, José Luis, *La revolución burguesa en el mundo feudal*, Buenos Aires, Sudamericana, 1967, p. 26.

⁵⁰⁹ ROMERO, José Luis, *La revolución burguesa en el mundo feudal*, *Ibíd.*, p. 26.

4. IMPERIO ISLÁMICO

El análisis del Islam provoca, en la mayoría de las editoriales trabajadas, una espacialidad mayor⁵¹⁰ que lo bizantino⁵¹¹ e, incluso, que el tratamiento posterior del mundo carolingio⁵¹². La lectura de éste fenómeno nos interroga acerca del por qué una narrativa fuertemente centrada en lo occidental, como eje explicativo dentro del pasado medieval, vuelca en lo islámico oriental una de las mayores espacialidades otorgadas por casi todas las editoriales trabajadas. Una respuesta rápida nos acerca al cambio drástico en el contexto sociocultural europeo occidental desde los noventa en adelante, lo que se refleja en la confección de manuales producidos en el extranjero (España) como Vicens Vives⁵¹³, marcando una conflictividad que enfrenta al colectivo musulmán respecto del católico y, usando la manualística en la escuela como herramienta para reconciliar imaginarios sobre un pasado ubicado en el período medieval como génesis de la interacción intercultural entre los diferentes pueblos. Es dar presencia histórica y, por tanto discursiva, a un grupo cultural en ascenso cuya identidad se hace cada vez más visible en el viejo continente⁵¹⁴.

Al observar los manuales escolares argentinos, notamos sin embargo, desde lo producido por José Luis Romero en 1951 para Estrada hasta los posteriores textos de Ibáñez o Drago en las décadas del sesenta, setenta y ochenta, que en todos los ejemplares se evidencia un desarrollo mayor de lo musulmán por sobre lo bizantino y lo carolingio. La interpretación que encontramos es clara. La espacialidad que se le otorga al tema pone en evidencia una marcada continuidad con los textos escolares previos dándose una mayor cantidad de folios al abordaje de dichas narrativas producto de una cultura escolar y una disciplina histórica conservadora, no solo de relatos tradicionales, sino de los espacios dentro de los nuevos manuales.

⁵¹⁰ Entiéndase espacialidad en términos de carillas destinadas al tratamiento del Islam.

⁵¹¹ Como es el caso de todos los manuales nacionales con la excepción de Az (edición 2002) y Maipue y la mayoría de los manuales internacionales, salvando los casos de Aique (ediciones 1999 y 2004), Santillana (edición 2005) y SM (donde se marca una paridad espacial entre ambos capítulos).

⁵¹² Entre las editoriales nacionales solo domina en espacialidad, la editorial Tinta Fresca, donde se brinda una carilla más al mundo carolingio, en detrimento de lo otorgado al tratamiento del Islam. Dentro de los manuales internacionales se dan dos casos: una gran mayoría supera en favor del Islam (Kapelusz, SM y Vicens Vives) y una minoría conformada por Aique y Santillana, en todas las versiones trabajadas, dan una equidad espacial a ambas temáticas. En ningún caso, se supera en favor de lo carolingio para los textos extranjeros.

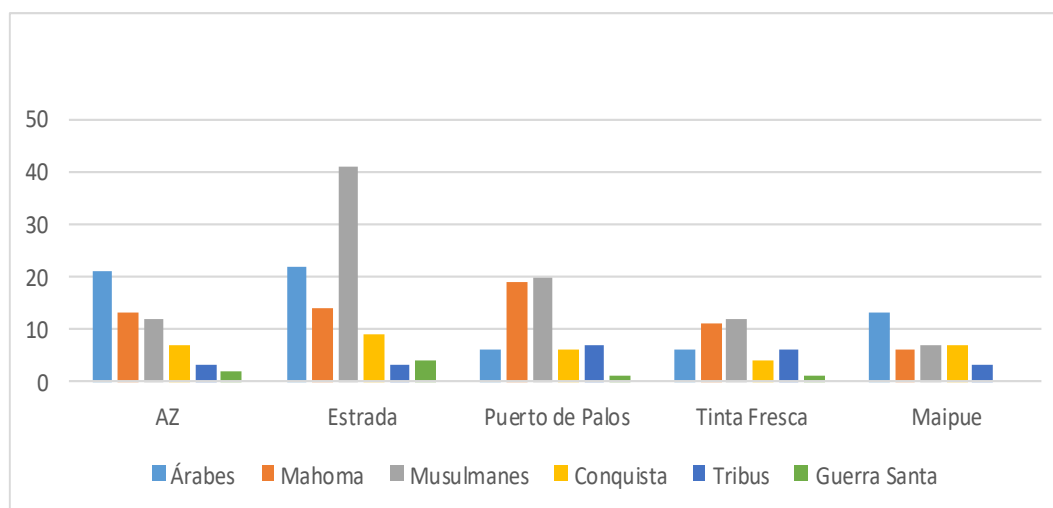
⁵¹³ Téngase presente que dicha editorial confecciona los manuales en España y luego los introduce en Argentina con idéntico formato, incluso tratando los temas en orden diferente al propuesto por nuestros diseños curriculares.

⁵¹⁴ Sobre este tema y para el caso español, véase: MARTÍN MUÑOZ, Gema, *El islam y el mundo árabe. Guía didáctica para profesores y formadores*, Madrid, Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, 2010 y NAVARRO, Josep María, *El islam en las aulas. Contenidos, silencios, enseñanzas*, Barcelona, Icaria, 1997.

A pesar de plantearse una espacialidad que refuerza la tradicionalidad, cuando observamos los discursos operados para Islam, encontramos que sufren modificaciones sustanciales. Estas se producen, no tanto en adecuaciones históricas actuales, pues en muchos casos se siguen retomando teorías formuladas en las décadas del veinte y hoy cuestionadas, sino en nuevas miradas historiográficas, dejando, aunque marginal, espacio para planteos de corte cultural que en la mayoría de las otras temáticas quedan directamente excluidas, generando en el mismo texto una superposición de las posturas historiográficas.

En cuanto al desarrollo temático en los manuales nacionales destacamos tres tendencias. La primera visibilizada por Estrada⁵¹⁵, dominando las categorías musulmán y árabes. La segunda representada por Puerto de Palos y Tinta Fresca, primando la categoría musulmán, la que se une al término Islam⁵¹⁶ como elementos eminentemente políticos-religiosos. La tercera, expresada por Az y Maipue, la que gira en torno al concepto Árabes⁵¹⁷, poniendo el foco en los aspectos étnicos - culturales.

GRÁFICO Nº 14. El mundo islámico en manuales nacionales.



Fuente: Elaboración propia con información obtenida de los manuales analizados.

⁵¹⁵ El fuerte tratamiento que se da a lo religioso se une a lo cultural bajo el título “*El arte y la ciencia en el mundo islámico*”, por lo que se introducen aspectos, en los discursos, de carácter novedoso, sin llegar a romper la tradicionalidad del relato que lleva a representar al Islam como puente de conexión centrado en su dominio del mediterráneo. Entre los temas llamativos que analiza la editorial se dan, por ejemplo, el descubrimiento del secreto chino para fabricar papel o las innovaciones en ciencias. Véase Estrada, edición 2003, pp. 232 – 233.

⁵¹⁶ Si bien ambos términos se definen, en la mayoría de los manuales, como conceptos diferentes. Ambos son tratados desde la óptica religiosa haciendo en el discurso un mismo elemento narrativo. Es por eso que los analizamos en conjunto. La misma lógica opera, en general, con el binomio profeta/Mahoma.

⁵¹⁷ Conjuntamente con la categoría árabes, la cual alude a personas o rasgos culturales de un colectivo social, se contempla el término Arabia, entendiéndolo como espacio geográfico, esto es, como lugar de identificación material y simbólica de los árabes.

Según podemos observar en el gráfico N° 14, la editorial Estrada se centra en el binomio musulmanes – árabes, superando ampliamente en su uso terminológico al resto de las editoriales nacionales⁵¹⁸. Ambas categorías, que se analizan como sinónimos, confundiendo cuestiones étnicas con creencias de fe, ponen énfasis en aspectos religiosos, por un lado, (por eso se explica la fuerte presencia de los vocablos Mahoma y guerra santa) y culturales, por otro, (se introduce un apartado titulado “*El arte y la ciencia en el mundo islámico*”). Es así que la editorial introduce, en los discursos, aspectos de carácter novedoso, sin llegar a romper la tradicionalidad del relato que lleva a representar al Islam como puente de conexión centrado en su dominio del mediterráneo. Entre los temas llamativos que analiza la editorial se dan, por ejemplo, el descubrimiento del secreto chino para fabricar papel, subtema que ninguna otra editorial nacional analiza en sus segmentos del Islam.

Los manuales que conforman la segunda tendencia señalan resultados similares en su conformación categórica con la única diferencia que, para el caso de Puerto de Palos, el crecimiento de los niveles terminológicos son mayores debido al aumento en el tratamiento del tema (cinco carillas) si se lo compara con Tinta Fresca que solo dedica dos carillas al “*Surgimiento del Islam*” como se titula el apartado.

Notamos, para ambas editoriales, un valor máximo puesto en el binomio Islam/musulmanes, a lo que sigue de forma muy cercana el término Mahoma, centrando el peso de todo el relato en ambas figuras como ejes narrativos. A pesar de las coincidencias entre las editoriales a nivel cuantitativo, observamos, desde el análisis del discurso, amplias diferencias con enfoques historiográficos, en parte, antagónicos. En el caso de Tinta Fresca se operan dos niveles: el religioso - militar que marca a Mahoma y al Islam como eje central con una amplia descripción de los cinco preceptos de fe⁵¹⁹, relacionando estos con las categorías “conquista” y “guerra santa”, donde se destaca la rápida expansión fuera de la Península arábiga por tierras africanas, asiáticas y europeas. Un segundo nivel de carácter religioso - económico donde se expresa por ejemplo que el Islam: “*se organizó bajo un Estado totalitario y propietario único de todas las tierras conquistadas*”⁵²⁰. Se refuerzan los discursos

⁵¹⁸ Debe considerarse, además, que es la editorial que dedica mayor número de páginas al desarrollo del Islam con un total de seis carillas.

⁵¹⁹ A diferencia de Az y Maipue que no los nombran, Tinta Fresca y, también, Puerto de Palos incorporan la explicación detallada de los preceptos islámicos (Profesión de fe en Alá, único Dios y en Mahoma su profeta, oración, limosna, ayuno y peregrinación a La Meca al menos una vez en la vida). Sobre estos temas véase: HOURANI, Albert, *La historia de los árabes*, Buenos Aires, Vergara, 1992.

⁵²⁰ Tinta Fresca, edición 2005, p. 206. Consideramos que el término totalitario posee connotaciones anacrónicas en su uso, ligadas a procesos históricos ocurridos durante el siglo XX, dándose una disfuncionalidad discursiva y errónea, pues si bien es cierto que las tierras incorporadas por expansión son de la comunidad toda, los casos

económicos que se presentan de forma continuada en la mayoría de temas que trabajan, aunque subordinándolos a la esfera religiosa del Islam, haciendo primar lo religioso a todas las aristas del mundo musulmán.

En el caso de Puerto de Palos, se repite el primer nivel de análisis centrado en lo religioso - militar y se suman estudios culturales al tema como elementos novedosos, dentro del apartado titulado “civilización islámica” donde integran los aportes realizados a la ciencia y al arte con un amplio espacio final dedicado a “La España musulmana” donde se integran todos los niveles relativos al Islam occidental, funcionando con identidad propia entre los diferentes intertextos referentes al tema.

Si bien Puerto de Palos plantea un desarrollo notable de los aspectos culturales, comparada con la mayoría de las editoriales nacionales⁵²¹, al igual que en Tinta Fresca, estos quedan subordinados a las aristas de carácter religioso, enseñadas tradicionalmente sobre el Islam,. Es así que se declara: “La religión tuvo una importancia determinante en toda la producción cultural islámica, que generó nuevas formas de expresión”⁵²². A esta afirmación le continúa un discurso que desarrolla la pintura, la caligrafía, la literatura, las ciencias y las mezquitas en el mundo islámico con fuerte relación occidental.

Con respecto a los temas artísticos que aborda Puerto de Palos, rompe la postura consolidada entre los historiadores del arte más tradicionales que fomentan el mito de un arte nulo en pintura islámica por estar prohibida la representación de personas y animales. El texto, desde una historiografía superadora nos plantea que: “En el siglo VII se prohibió la representación de figuras humanas y animales, si bien la prohibición no fue siempre acatada, esta restricción sumada a la imposibilidad de representar a Alá, favoreció el desarrollo de una decoración distintiva y singular. Los diseños abstractos, las formas vegetales y los arabescos, con la repetición de un dibujo básico, decoraron paredes, cerámicas y alfombras”⁵²³. Se mantiene la posición de Bulley⁵²⁴, por la cual se resignifica el arte islámico, creando representaciones novedosas, un arte que imita la naturaleza y sus componentes, donde también se integra la caligrafía como elemento de arte sagrado.

donde se observan entrega de tierras en propiedad son múltiples, en especial, a partir de la conquista de Al-Ándalus en 711. Sobre este tema véase el trabajo de: COHEN, Claude, *El Islam*, Madrid, Siglo XXI, 1985.

⁵²¹ Exceptuando a Estrada, que en formato de carillas especiales dedica espacios dentro del capítulo específico a Islam, analizando: “El Islam y el mundo de las ciencias”, “La lengua árabe” o “Bagdad, capital del imperio islámico”.

⁵²² Véase: Puerto de Palos, edición 2001, p. 171.

⁵²³ Puerto de Palos, edición 2001, p. 171.

⁵²⁴ Véase: BULLEY, Margaret, *Arte Antiguo y Medieval*, Madrid, DM, 1999.

Entre las editoriales Az y Maipue observamos un eje diferente al de las otras editoriales nacionales, poniéndose el acento en el elemento árabe como categoría dual, comprendiendo un enfoque cultural, al tiempo que étnico⁵²⁵ y desplazando a la categoría Islam a un tercer y segundo puesto⁵²⁶ respectivamente. Si bien lo cultural vertebró, en parte, el relato, los elementos religiosos y militares no desaparecen de la narrativa, que recupera en su primer parte las categorías Mahoma e Islam como expresión de una misma entidad, esto es, la expansión militar que funciona explicativamente como puente entre Oriente y Occidente, producto del contacto externo con diferentes culturas.

La idea de puente cultural es retomada con fuerza por la editorial Maipue, quién secunda la línea explicativa del elemento árabe, basándose en aspectos religiosos-militares, mediatizados a través de los términos conquista y musulmanes⁵²⁷ con foco en la parte occidental titulada “*La expansión sobre España*”, brindando mayor fuerza discursiva a los aspectos europeos (Al – andaluz), al igual que ocurre con Puerto de Palos, retomando la tesis tradicional sobre el Islam como nexo intercultural⁵²⁸. Si bien, lo cultural, queda visibilizado en la narrativa, se encuentra subordinada su importancia al Occidente, en tanto, aportaciones recibidas por los árabes en sus contactos con Oriente. Se expresa que “*supieron tomar los mejores aspectos de las culturas bizantinas y persas*”⁵²⁹, insistiendo en la idea del legado que dejan sobre el occidente gracias a que “*a través de ellos se conocieron los textos de los antiguos griegos, que contribuyeron al Renacimiento, como así trajeron la técnica de fabricación del papel de China, aportaron numerosos vocablos al pueblo español, y el sistema numérico que utilizamos cotidianamente*”⁵³⁰.

En cuanto a la editorial Az, desarrolla un tratamiento más integral en el que se suma a una primera parte de narrativas religiosas – militares centradas en la figura de Mahoma y la rápida expansión militar que acontece tras su prédica del Corán a los infieles, otra segunda parte, discursivamente separada del bloque anterior donde destacan, de manera esquemática, una serie de características culturales de aportes realizados por los árabes.

⁵²⁵ Dentro de la categoría árabe, podemos observar que para el caso de Maipue, se prioriza la concepción cultural del término y en segundo orden de importancia el étnico, mientras que para el caso de Az, los valores se invierten.

⁵²⁶ Para la editorial Maipue se repite la misma cantidad de veces el término Musulmanes y Conquista, compartiendo entre ambos el segundo lugar en importancia discursiva, después del término árabes. .

⁵²⁷ A pesar de no usar directamente el concepto de Guerra Santa, término que implementan las otras tres editoriales nacionales en sus discursos, la idea se vuelca con fuerza en la narrativa presentada bajo el alto componente de Conquista ligada en paralelo a Musulmana.

⁵²⁸ Estas ideas ya pueden verse expresadas en el manual de nivel medio de Romero (1951) que a la vez, toman las ideas de Pirenne, durante los años veinte, sobre la importancia del Islam en el occidente. Véase: PIRENNE, Henri, *Mahoma y Carlomagno*, Buenos Aires, Claridad, 2013.

⁵²⁹ Maipue, edición 2006, p. 112.

⁵³⁰ Maipue, *Ibíd.* p. 112.

Observamos que lo cultural en esta editorial adquiere entidad propia abordándose de manera individualizada respecto de los temas tradicionales, a diferencia de lo que ocurre con Maipue que se une como subordinada al relato religioso – militar. La crítica que podemos hacer corresponde a la distribución interna de los contenidos, al expresarse sintéticamente sus enunciados, obligando a sus lectores a estudiarlos con fuerte presencia de prácticas memorísticas, producto de la ausencia de explicaciones integrales⁵³¹.

La editorial analiza la cultura árabe como sinónimo de arte, entendiendo dicha categoría en sentido elitista⁵³² y observando un refuerzo de posturas tradicionales, ya obsoletas en los ámbitos eruditos del saber especializado, fundamentalmente cuando se expresa que: “*Como el Corán prohíbe la representación de la figura humana y de animales, la pintura y la escultura no prosperaron entre los árabes*”⁵³³. Esto nos muestra un relato reduccionista donde solo se analizan las artes mayores o Bellas Artes, no otorgando espacio al arte aplicado de uso cotidiano donde la constante es muy diferente a la expresada por el manual.

Para Bulley como representante de la renovada historiografía del arte, si bien:

*“ha sido aceptada la creencia de que Mahoma, por su odio a los ídolos, prohibió en el arte toda representación de formas humanas o animales... en lo que se refiere a las artes aplicadas, las prohibiciones eran ignoradas continuamente...Esto ha sido ampliamente demostrado por antiguos inventarios árabes de obras de arte que se han conservado, y también por los innumerables ejemplos de arte árabe que contienen representaciones convencionales de hombres y de animales”*⁵³⁴.

El tema de lo islámico/ árabe en la manualística nacional permite observar avances en los contenidos que se introducen, manteniendo fuertemente un discurso religioso – militar centrado en la figura de Mahoma, unido a descripciones básicas del Corán y a conquistas militares seguidas de rápidas conversiones masivas. La entrada en escena de temáticas culturales, aunque desajustadas de la realidad historiográfica actual, marcan un pequeño cambio de paradigma en la lectura que los manuales vienen realizando. No obstante, continúa siendo sometida a posiciones tradicionales y, en muchos casos, confusas, con componentes eurocéntricos occidentales y elitistas dominantes en la narrativa cultural que condicionan lo novedoso a la superficialidad del tratamiento.

⁵³¹ Se expresa a modo de ejemplo que: “*en España crearon decenas de bibliotecas con más de quinientos mil volúmenes; dejaron libros sobre la historia universal; los principales elementos arquitectónicos fueron el arco lobulado y el de la herradura*”. Véase: Az, edición 1999, p. 230.

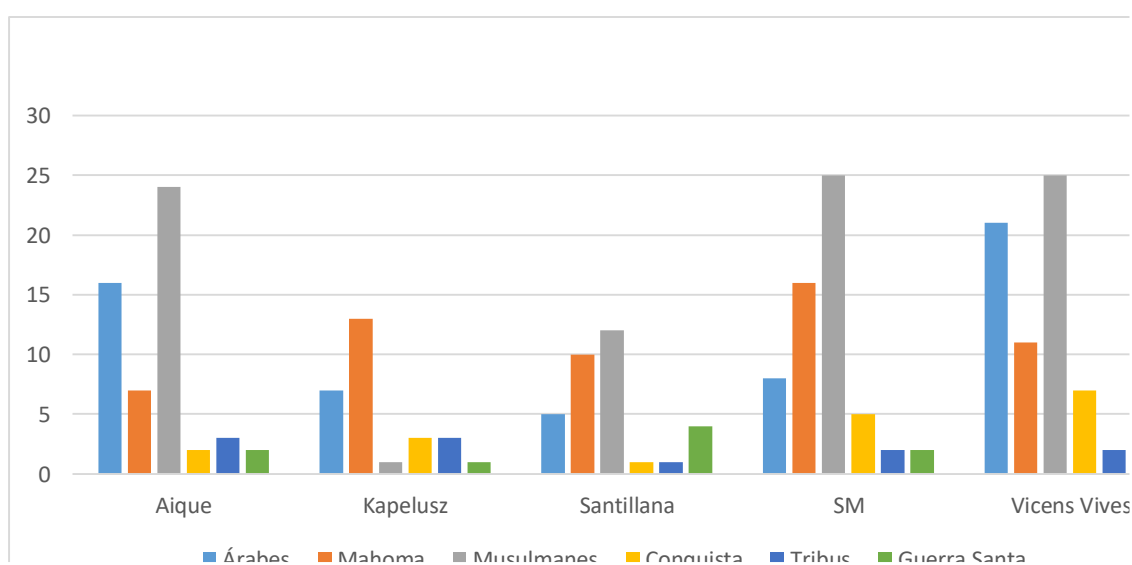
⁵³² Se plantea como sinónimo de Alta Cultura, término expresado por primera vez por Matthew Arnold, en 1869. Para mayor información sobre la categoría Alta Cultura, véase: ARNOLD, Matthew, *Culture and Anarchy*, 1869. Versión digital, consultada el 20/09/2016, URL: <http://www.authorama.com/culture-and-anarchy-1.html>.

⁵³³ Az en sus edición 1999, p. 230. Dicha afirmación se enfrenta a lo que expresa Puerto de Palos. Esta última descripción es más actualizada historiográficamente si se la compara con Az.

⁵³⁴ BULLEY, Margaret, *Ibíd.*, p. 248.

Entre los manuales internacionales vemos una única tendencia que repite los mismos valores generales de los textos nacionales, esto es, lo religioso y lo miliar. Sin embargo, las editoriales Aique, Santillana, SM y Vicens Vives, sostienen una primacía del componente categórico musulmán como término dominante, mientras que Kapelusz, como ejemplo aislado, mantiene su discurso reforzando la figura de Mahoma como categoría central de explicación y recuperando la primacía del relato anclado en los grandes hombres del pasado como consecuencia, de los grandes relatos acontecimentales de la Historia.

GRÁFICO N° 15. El mundo islámico en manuales internacionales.



Fuente: Elaboración propia con información obtenida de los manuales analizados

Con respecto a la primer posición que atraviesa a la mayoría de las editoriales extranjeras, podemos realizar, a la vez, una subdivisión en aquellas editoriales que dan importancia al binomio Islam – árabes como son los casos de Aique, y Vicens Vives y, por otro lado, aquellas donde domina el binomio Islam – Mahoma como son los casos de Santillana y SM⁵³⁵, En el primer caso, se vincula lo religioso a un colectivo étnico – cultural, mientras en

⁵³⁵ Ambas editoriales unen los términos bélicos a los religiosos. La diferencia está puesta en que para Santillana el elemento de guerra que más se implementa es el de Guerra Santa, mientras que para SM, se usa el de Conquista. Sobre las diferencias terminológicas operadas para ambas editoriales sobre este tema, véase: WAIMAN, David, “El poder de una representación. Dilemas actuales sobre la Reconquista en los manuales de educación argentina”, en: Alberto Reche Ontillera y Otros (Edits.), *Roda da Fortuna. Revista electrónica sobre Antigüedad e Medieval*, Vol. 2, Número 1-1, Barcelona, 2013, pp. 173 – 180, Número especial, ISSN 2014 – 7430, URL: <http://www.revistarodadafortuna.com/#!numero-2013-1-1>.

el segundo, más cercano a la posición de Kapelusz, se concentra lo religioso a una figura central, la del profeta y, con él, se refuerza el carácter tradicional del análisis.

Tanto en Kapelusz⁵³⁶ como en Santillana y SM se pone importancia discursiva en la categoría Mahoma, destacando un relato condicionante de la realidad histórica de la Península arábiga, a los desgastes sufridos previamente por los grandes imperios orientales. Podemos señalar como ejemplo de esto que: “*En la primera mitad del siglo VII, mientras el emperador bizantino lograba vencer a los persas, Mahoma reunía a las tribus de beduinos independientes bajo una autoridad única apoyada en una nueva religión*”⁵³⁷.

Las estructuras internas desarrolladas por las diferentes editoriales internacionales comparten, en líneas generales, las mismas observaciones que se registran para las nacionales en torno a discursos centrados en relatos religiosos y militares, de carácter tradicional, en las figuras de Mahoma y el Islam, representado en el Corán y en la comunidad de fieles sintetizada por la categoría musulmán. Por último, podemos señalar que todas las editoriales al finalizar el capítulo, exponen relatos en los que se integra lo cultural, en menor medida que lo relativo a los temas religiosos y militares, y en los que también se refuerzan las narrativas occidentalizantes.

Entre los aportes que consideramos novedosos en los manuales internacionales, observamos un caso a destacar. La editorial catalana Vicens Vives, con el texto confeccionado en España, incorpora un pequeño apartado sobre la economía del califato, destacando un aspecto que ninguna otra editorial internacional contempla como arista a analizar⁵³⁸ Si bien la tesis que retoma es la formulada por Pirenne hacia la década del veinte, centrada en el dominio del comercio y sus vías de intercambio por el mediterráneo⁵³⁹, no aporta narrativas actualizadas al tema y reproduce un discurso ya superado en los ámbitos académicos. Es interesante, sin embargo, señalar que dentro de una espacialidad discursiva

⁵³⁶ A pesar de que la categoría Guerra Santa en Kapelusz ocupa un lugar periférico en cantidad de veces utilizada, debe notarse que el título de encabezamiento del capítulo expresa “*Los guerreros de Alá*” y dedica un apartado especial a lo que titula “*Guerra Santa*”, donde se desarrolla la expansión territorial, focalizada hacia el Occidente visigodo, que en dicho manual tiene fuerte visibilidad en la narrativa de los reinos romanos - germánicos. Es bajo ese título donde se nombra por única vez la categoría de Guerra Santa, aunque la idea atraviesa todo el capítulo.

⁵³⁷ Kapelusz, edición 2004, p. 196.

⁵³⁸ La incorporación de lo económico para el mundo islámico se realiza en los discursos postulados por Romero en la década del cincuenta en Argentina y se continúan con los manuales posteriores hasta los años ochenta donde empiezan a decaer en importancia para ser anulados en los discursos de aquellos manuales que estudiamos para los noventa.

⁵³⁹ Véase el tratamiento del tema económico en Vicens Vives, edición 2002, p. 218, donde se expresa que: “*La economía del mundo islámico estaba basada en la agricultura y el comercio... Los comerciantes árabes transportaban toda clase de productos de Asia... de África... de Europa. Gracias a su intensa actividad comercial, se desarrolló la navegación por todo el mediterráneo*”. Cf. PIRENNE, Henri, *Mahoma y Carlomagno*, Ibíd.

marginal, se muestran otras líneas explicativas del tema abordado, a sabiendas que no es un manual que circule con presencia masiva dentro del contexto escolar bonaerense⁵⁴⁰.

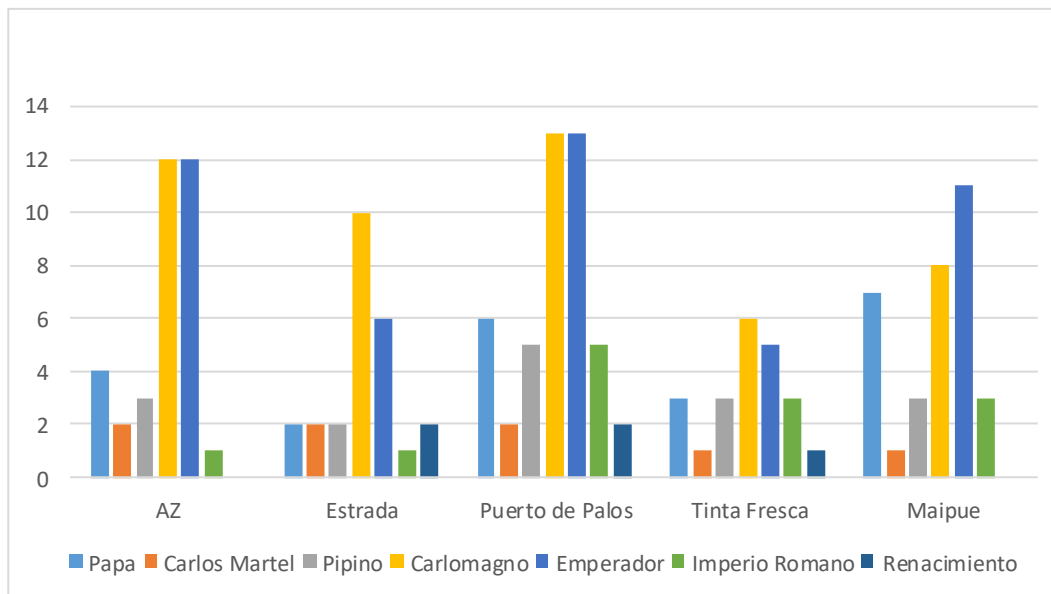
5. IMPERIO CAROLINGIO

Los francos son uno de los pueblos germanos que más continuidad tiene a lo largo de los relatos políticos en los manuales, desde su entrada en occidente con la instalación de un reino en la Galia romana liderado por Clodoveo, el cual pasa del paganismo al catolicismo, pactando con las elites romanas en la región y fortaleciendo su poder dinástico dando origen a la casa merovingia, hasta la aparición en escena de los carolingios con fuerte dominancia de Carlomagno como figura de unión entre las tradiciones latinas, cristianas y germánicas. En todos los casos, tanto en los textos nacionales como internacionales, este apartado refuerza los discursos más tradicionales ligados a los grandes hombres políticos y sus acciones bélicas como forma de expansión y consolidación territorial.

De lo que observaremos en el gráfico N° 16 para los manuales nacionales, se desprenden tres líneas de análisis. La primera representada por las editoriales Az y Puerto de Palos, donde las categorías Carlomagno y Emperador se entrecruzan en paridad, como lo dominante en la narrativa, poniendo énfasis en el período imperial por sobre el relato anterior. Una segunda línea, dominada por la categoría Carlomagno, pone énfasis en todas sus fases de poder, sean estas representadas por la entidad reino o por lo imperial, pero siempre como un todo discursivo unificado (Estrada y Tinta Fresca). Finalmente, una tercera línea donde destaca más el vocablo Emperador que el personaje histórico, vinculando el título al rol operado por el Papa como organizador de una nueva realidad política (Maipue).

⁵⁴⁰ El interrogante que nos presenta, sin embargo, es no saber si el tema económico se presenta como normativo por los diseños curriculares españoles o señala un perfil editorial propio.

GRÁFICO N° 16. El Imperio carolingio en manuales nacionales.



Fuente: Elaboración propia con información obtenida de los manuales analizados.

En cuanto al primer eje de análisis notamos dos divergencias internas. Una de corte política, que plantea diferencias en el tratamiento durante la coronación de Carlomagno. Mientras Az expresa discursos acordes a lo narrado por las fuentes escritas por Eginardo cuando se expresa *“En la navidad del 800, y mientras Carlomagno rezaba en la Basílica de San Pedro, fue consagrado emperador en Occidente, ya que Carlomagno reinaba en casi todos los territorios que habían formado parte del imperio romano⁵⁴¹”*.

A su vez, Puerto de Palos lo explica de forma contradictoria y confusa al enfrentar posturas antagónicas, por cuanto en el cuerpo central del texto expresa *“Carlomagno creó y organizó un poderoso imperio que ejerció una fuerte influencia en la historia europea posterior. La formación del imperio fue lograda a través de sucesivas campañas militares”*. Con la narrativa expresada se une a Carlomagno con la creación y organización del Imperio Carolingio y se excluye la figura del Papa en el mismo orden de importancia. Sin embargo, posteriormente en un apartado dedicado a *“El Imperio y la Iglesia”* se sitúa en pie de igualdad una alianza entre ambos poderes cuando se narra el acontecimiento de la Navidad del 800 donde *“Carlomagno fue coronado emperador por León III, restableciendo, en cierta*

⁵⁴¹ Véase Az en su edición 1999, p. 231. Este pasaje se repite en las ediciones 2000 y 2001. Cf. con la obra de Eginardo quien acusa la inocencia del rey franco en su coronación ante las intenciones papales de coronarlo emperador y así resurgir un nuevo Imperio Occidental romano. El biógrafo relata sobre Carlomagno el día de su coronación que: *“Al principio fue tal la aversión, que declaró que no hubiese puesto un pie en la Iglesia el día que le fueron conferidos [los títulos imperiales], pese a que fue un gran día festivo, de poder haber previsto los designios del Papa”*. EGINARDO, Vita Caroli Magni, art. XXII, <http://www.biblioteca-tercer-milenio.com/sala-de-lectura/Clasicos/Historia/Carolingios/vdadecarlomagno3.htm>.

medida, al Imperio Romano de Occidente. La alianza de la Iglesia y el Imperio tuvo excelentes resultados para ambas partes, ya que permitió al emperador concentrar poder, y a la Iglesia salvaguardarse de los invasores, fortalecerse en su enfrentamiento con Bizancio y, protegida por el poder imperial, hacer respetar sus decisiones”⁵⁴².

Una segunda diferencia la marca lo cultural donde Az⁵⁴³ no aborda el tema, poniendo fuerza en la matriz discursiva político – militar, a diferencia de Puerto de Palos quién da mayor tratamiento al Renacimiento Carolingio con respecto al resto de los manuales nacionales trabajados. El renacer alude a un volcarse sobre hechos pasados que se retoman. Es así que las editoriales que trabajan lo cultural, lo ligan directamente con el resurgir del Imperio Romano, ahora direccionado por la figura papal⁵⁴⁴

Con respecto al segundo eje de análisis, observamos en Estrada que retoma la tríada monárquica basada en el linaje carolingio⁵⁴⁵, visualizándose el incremento de poder que se va acumulando entre las distintas generaciones, llegando a su punto culmine con Carlomagno como emperador de una estructura política revitalizada por el obispo de Roma.

En el mismo sentido se encuentra Tinta Fresca, que si bien en su desarrollo político es más escaso⁵⁴⁶ que en Estrada, se impone claramente una narrativa tradicional. En ambos casos, la explicación se encuentra dominada por la imposición de figuras poderosas vinculadas a grandes relatos de características político – militares donde los merovingios ocupan un lugar destacado como explicación causal del surgimiento de la dinastía carolingia⁵⁴⁷. Ésta última

⁵⁴² Puerto de Palos, edición 2001, p. 175.

⁵⁴³ Az solo plantea una pequeña referencia a lo cultural en su edición 1999 pero no se aclara que forme parte de un Renacimiento, esto es, parte de un programa cultural implementado por el poder político. Es por ese motivo que se lo considera como nulo en la categoría trabajada sobre Renacimiento en los manuales nacionales.

⁵⁴⁴ El término Papa en todas las editoriales ocupa el tercer lugar en importancia discursiva, siguiendo en orden a Carlomagno (primer lugar) y emperador (segundo lugar).

⁵⁴⁵ Obsérvese que tanto Carlos Martel como Pipino se encuentran al mismo nivel de importancia discursiva que el vocablo Papa, siendo Carlomagno y emperador los dos términos más nombrados en el desarrollo del tema.

⁵⁴⁶ A pesar de poseer un tratamiento ampliado en el tiempo y de focalizar, con respecto a Carlomagno, no solo en su etapa imperial, sino también en su proceso como reino previo, la editorial le dedica al tema político militar muy poca presencia, siendo el eje del texto, la explicación evolutiva de los grandes dominios⁵⁴⁶ territoriales que dan los antecedentes a los señoríos durante el feudalismo clásico. Esto se evidencia en la distribución espacial que se le otorgan a los temas económicos, a los cuales se les dedican seis carillas, mientras al tema político carolingio se le reservan solo tres, dando coherencia historiográfica al planteo marxista que plantean desde los primeros temas medievales en Tinta Fresca.

⁵⁴⁷ En este sentido es gráfico lo expresado por Estrada donde califica a los merovingios de “reyes holgazanes” y debido a esto van perdiendo autoridad “El poder fue pasando a manos de los mayordomos de palacio, consejeros reales que se ocupaban de la administración del reino. Uno de los más destacados fue Carlos Martel...A mediados del siglo VIII, Pipino el Breve, hijo de Martel, desplazó al último rey merovingio e inauguró una nueva dinastía, la de los carolingios...”(Estrada, 2003:236).

casa regia se encuentra representada⁵⁴⁸ en el manual por la trilogía Carlos Martel⁵⁴⁹, Pipino⁵⁵⁰ y Carlomagno⁵⁵¹.

Con respecto al vínculo de Pipino y Carlomagno en relación al Papado, debemos realizar dos lecturas. La primera, de orden discursivo, que sitúa al poder temporal de forma contradictoria con respecto al poder espiritual. Se expone la relación de Pipino con el Papa cuando se expresa “*Pipino destronó al último rey merovingio y se hizo coronar por el Papa en el 754*”⁵⁵², marcando una subordinación del segundo con respecto al monarca. Mientras que en el discurso que se aplica a Carlomagno se señala: “*en el año 800 fue coronado emperador por el papa León III*”⁵⁵³, mostrándose la pasividad representada por el primero con respecto al Papa como autoridad suprema. Por otro lado, ubicamos el orden terminológico donde a pesar de dichas diferencias discursivas, el vocablo Carlomagno se impone, por su repetición constante, a lo largo del tratamiento del tema como figura dominante.

Respecto a la línea planteada por Maipue, la gran figura dominante es la del Emperador, realizándose una triangulación discursiva interesante entre dos emperadores (el de Oriente y el recientemente creado para Carlomagno en Occidente) y el poder Papal. Esta articulación de poderes y legitimidades se visualiza, como en la totalidad de manuales nacionales, con la coronación en el año 800 de Carlomagno brindando un relato tradicional. Sin embargo, la explicación que sigue al hecho es novedosa, comparativamente con el resto de los textos, ya que amplía el discurso a realidades históricas más complejas cuando se expresa, con respecto a Carlomagno, que: “*el Papa lo coronó Emperador Romano. Esto le trajo fricciones con el emperador bizantino (quién no se dejaba coronar por el Papa; se colocaba la corona por sí mismo). La paz fue formalizada con el tratado de Aquisgrán, en donde Carlomagno le cedió al emperador bizantino los territorios de Venecia, Istria y Dalmacia a cambio de que éste lo reconociera como Emperador de Occidente*”⁵⁵⁴.

⁵⁴⁸ Esta representación formada por Carlos Martel, Pipino y Carlomagno se repite en todas las editoriales trabajadas, con la diferencia que en los demás manuales escolares no se acentúa el relato previo en el accionar de los merovingios como sí se evidencia para Estrada y Tinta Fresca.

⁵⁴⁹ Aparece como el freno al poder del Islam en Occidente y, en definitiva, como el salvador de una Europa cristiana, al tiempo, que legitima un posterior derrocamiento de la casa reinante.

⁵⁵⁰ Padre de Carlomagno y forjador de la nueva dinastía carolingia por medio de un golpe palaciego a los merovingios y su alianza con el Papa, quién legitima al nuevo monarca

⁵⁵¹ Representado como conquistador y estratega, formador, a través de consolidar la unión papal, de un imperio que revive su imaginario dentro del mundo latino, pretendiendo emular a los emperadores romanos

⁵⁵² Tinta Fresca, edición 2005, p. 205.

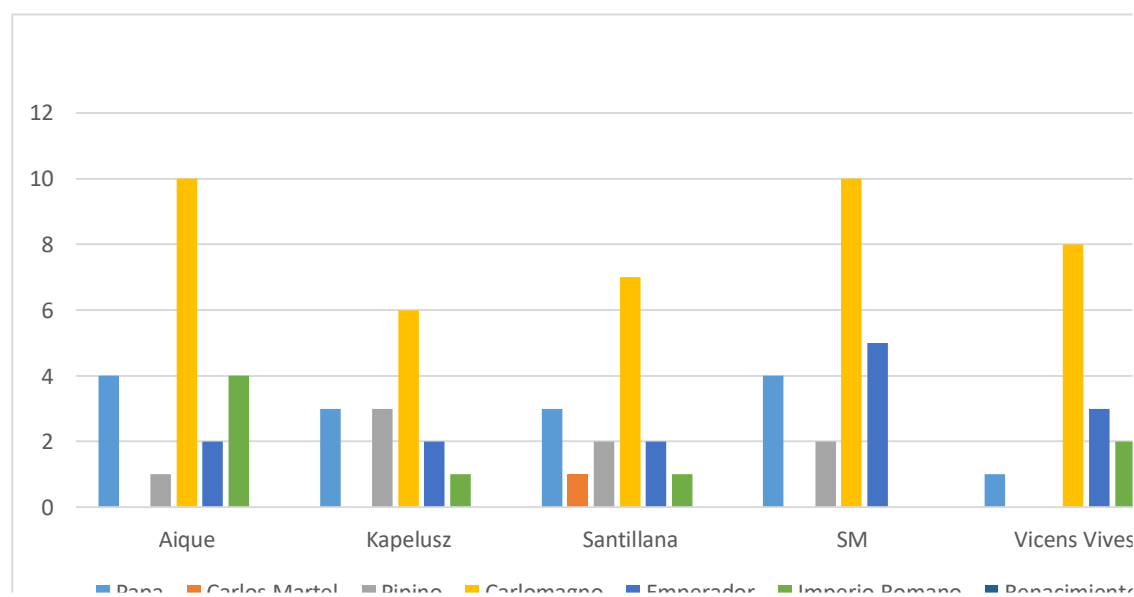
⁵⁵³ Tinta Fresca, *Ibid.*, p. 205.

⁵⁵⁴ Maipue, edición 2006, p. 114.

Es así que la editorial ubica a Carlomagno entre dos fuerzas superiores, una occidental liderada por el Papa y otra oriental dirigida por el emperador de Bizancio. En esta lógica y, en la estrategia de ceder territorios para lograr un título imperial, la editorial, a través del discurso, somete la figura de Carlomagno como representación histórica central al poder de otro Emperador, el de Oriente.

Para el caso de los manuales internacionales observamos que la fuerza discursiva del término Carlomagno se impone ampliamente como una general para todas las editoriales analizadas. Sin embargo podemos marcar dos líneas de análisis prioritarias. En primer lugar aquella que refuerza el binomio Carlomagno e Imperio como ocurre con SM y Vicens Vives, estructura que observamos ya en todas las editoriales nacionales en diferentes relaciones⁵⁵⁵. En segundo lugar, aquellas editoriales como Aique, Kapelusz y Santillana, que recrean el binomio Carlomagno-Papa como refuerzo de una alianza que se consolida en el nuevo marco político occidental.

GRÁFICO N° 17. El Imperio carolingio en manuales internacionales.



Fuente: Elaboración propia con información obtenida de los manuales analizados

De lo observado en el gráfico N° 17, SM mantiene un formato explicativo basado en grandes figuras políticas como Pipino y su hijo Carlomagno. Relación de poder triangulada con el Papa como legitimador de la nueva dinastía, la que necesita ser legitimada. Esto se logra mediante una simbiosis entre los monarcas, usurpadores del trono merovingio, y el poder de

⁵⁵⁵ Es por tal motivo que no analizaremos en profundidad a dichas editoriales en su relación Carlomagno e Imperio.

la Iglesia romana, liderada por el obispo de Roma. Es así que la editorial declara por ejemplo que:

“Los ejércitos francos derrotaron a los lombardos y Pipino cedió los territorios conquistados al jefe de la Iglesia de Roma. En agradecimiento, el Papa consagró a Pipino rey de los francos, episodio que marcó el comienzo de una estrecha alianza entre el reino de los francos y el Papado...Durante el reinado de Carlomagno, la alianza con el papado⁵⁵⁶ se fortaleció aún más⁵⁵⁷.”

Con respecto a Vicens Vives, centra su discurso del mundo carolingio solamente en la figura de Carlomagno como Emperador, otorgándole a la figura papal un lugar marginal dentro del contexto lingüístico, aunque no así en lo discursivo. Si bien el vocablo aparece numéricamente en niveles más bajos que en el resto de las editoriales, en el contexto discursivo opera con fuerza relevante al afirmar: *“Dentro del Imperio de Carlomagno, conocido como imperio carolingio, había dos poderes máximos: el del Papa, jefe espiritual de los cristianos, y el del Emperador, jefe político y defensor de la fe ante musulmanes y paganos⁵⁵⁸.”*

La editorial inserta dentro del mundo carolingio las ideas de Gelasio⁵⁵⁹ hacia el siglo V sobre los dos poderes, el espiritual (*auctoritas*) y el temporal (*potestas*), alegando que, según el derecho romano, la primera se impone sobre la segunda, abriendo camino a un conflicto que retoma el manual posteriormente, en torno a la Querrela de las Investiduras durante los siglos XI y XII.

Con respecto al segundo eje de análisis, encontramos dos diferencias dentro del binomio Carlomagno-Papa. En primer lugar, aquella representada por Santillana que se acerca a las editoriales nacionales al presentar una línea heroica que inicia con Carlos Martel y termina, en la cúspide, con Carlomagno, cuyo objetivo último es restaurar el perdido Imperio de Occidente. En esta interpretación el poder papal queda subordinado al poder del nuevo emperador al decirse que: *“Carlomagno se propuso restaurar el Imperio Romano de Occidente...la dinastía carolingia se asignó a sí misma el papel de defensora de la*

⁵⁵⁶ En la edición 2005, la frase *“alianza con el Papado”* se resalta en el texto con color rojo, siendo la única frase remarcada en toda la carilla. En cambio, en la de 2003, se remarca dentro de una misma espacialidad junto a otras dos frases como son: *“El reino de los francos se convirtió en el más poderoso de Europa occidental”* y *“el papa León X coronó a Carlomagno “emperador” por la gracia de Dios”*. Cf. SM, versión 2005, p. 90 y edición 2003, p. 228.

⁵⁵⁷ SM, edición 2003, p. 228.

⁵⁵⁸ En este párrafo se visibiliza el término Papa por única vez en la narrativa del tema. Sin embargo, pone en equilibrio de fuerzas a Carlomagno y al Papa como conducción bicéfala dentro del nuevo imperio gestado. Vicens Vives, edición 2002, p. 222.

⁵⁵⁹ Estas ideas aparecen en una epístola que envía en el siglo V el Papa Gelasio I al emperador bizantino Anastasio I. Sobre este tema véase: ULLMANN, Walter, *Ibíd.*

*crístiandad*⁵⁶⁰. A diferencia de lo presentado en los discursos de Vicens Vives, Santillana refuerza el Cesaropapismo imperial frente a la teocracia papal⁵⁶¹.

En segundo lugar, las editoriales como Aique y Kapelusz, refuerzan el binomio basado en dos personajes con poder, uno político – militar (Carlomagno) y el otro religioso (Papa), los cuales entablan alianzas mutuas basadas en la conservación de un imaginario romano centrado en la restauración de un nuevo Imperio Romano occidental (Aique) o con el reaseguro de conveniencias particulares mutuas con el agregado de Pipino, al mismo nivel terminológico que el Papa. Esto representa dos caras de una misma moneda y actúa en la consolidación de un poder unificado con Carlomagno, posteriormente a la cabeza de esa triangulación (Kapelusz). Esta última postura refuerza el ideario de narrar historias de grandes hombres y sus hazañas políticas al expresar sobre Carlomagno que: “*Su obra pasaría a la historia como el imperio carolingio*”⁵⁶², a lo que se suma una vertiente cristiana “*Carlomagno se hizo coronar emperador por el papa... El rey se convirtió entonces en un ministro de Cristo, cuya misión era evangelizar y proteger al pueblo que Cristo le había confiado*”⁵⁶³.

6. FEUDALISMO

El feudalismo, corazón de la Edad Media, es el claro ejemplo de superposiciones historiográficas e indefiniciones. Este concepto central del período medieval puede leerse en dos sentidos. Primero, las editoriales, en sus más o menos carillas dedicadas a explicaciones disfuncionales, plantean orígenes confusos, contrapuestos, límites no muy precisos y fórmulas tan cerradas que polarizan la narrativa hacia dos partes inconexas: las relaciones de poder entre hombres libres y las relaciones de dependencia entre estos y sus siervos, que dicen mucho y aclaran poco, dejando en exclusiva la tarea de armado del tema al docente (que no necesariamente es medievalista) o en el peor de los casos a los estudiantes por medio de actividades reflexivas de gran profundidad teórica, cuestión que los discursos no reflejan en la manualística general estudiada⁵⁶⁴. Segundo, un miedo genérico a definir lo feudal o el feudalismo y sobre esto, nos plantea Guiance:

⁵⁶⁰ Santillana, edición 2005, p. 207.

⁵⁶¹ ULLMANN, Walter, *Ibíd.*

⁵⁶² Kapelusz, edición 2004, p. 198.

⁵⁶³ Kapelusz, *Ibíd.*

⁵⁶⁴ Téngase en cuenta que editoriales como Kapelusz plantean complementar la tarea con investigaciones en páginas web específicas de Historia, no considerando que en los noventa muchos hogares no poseen el entramado de internet para tal fin.

“¿Qué es lo que asusta del feudalismo para provocar semejante reacción? ¿Por qué no ocurre lo mismo con el esclavismo o el capitalismo, conceptos igualmente difíciles de definir pero que, al menos, motivaron un intento de conceptualización explícita de parte de los autores? ¿Acaso la profunda ideologización de la noción de feudalismo contribuyó a ese temor?”⁵⁶⁵.

Es interesante retomar una palabra que consideramos clave, *ideologización*, pues, a nuestro entender se va formando en los grandes debates revolucionarios franceses de fines del siglo XVIII donde al decir de Heers, “*el feudalismo y la nobleza equivalían a barbarie, crueldad y corrupción*”⁵⁶⁶, ideas que adquieren tensión historiográfica durante todo el siglo XIX y principios del XX y pocos, en la actualidad⁵⁶⁷, se animan a superar con claras definiciones conceptuales, sabiendo que como toda definición, posee recortes e interpretaciones ideológicas.

En los manuales escolares, el feudalismo se presenta, en la parte final del primer apartado dedicado al período medieval, como nexo entre la alta y baja Edad Media. Se sitúa su inicio entre los siglos IX y XI, relacionándolo, en general, con la desintegración del Imperio carolingio⁵⁶⁸ y con el avance de las segundas invasiones entre los que se pone el acento en los normandos por el norte y los sarracenos por el sur, esto es, se une a hechos políticos militares como causa primera y, en la gran mayoría única, del inicio del feudalismo.

Los manuales nacionales plantean diferentes posturas en torno al surgimiento del feudalismo. Por un lado, aquellos que ponen énfasis en lo político, ligando lo feudal con el desgaste provocado al poder central carolingio por parte de los nobles, que en su concentración de poder, van consolidando sus autonomías regionales (Az y Tinta Fresca). Por otra parte, los que mantienen un relato basado en lo político – militar centrada en causas internas marcadas no por la concentración de poder nobiliar sino, con acento, en la debilidad estatal, quién al no poder reaccionar frente a causas externas como las segundas invasiones “bárbaras”, termina delegando el poder, por inacción, al conjunto de señores particulares (Puerto de Palos y Maipue).

⁵⁶⁵ GUIANCE, Ariel, *Ibíd.*, p. 98.

⁵⁶⁶ HERRS, Jacques, *La invención de la Edad Media*, Barcelona, Crítica, 1995, p. 134.

⁵⁶⁷ A pesar de avances historiográficos por fuera de la cultura escolar, en especial, dentro de los ámbitos especializados del saber donde se realizan definiciones en torno al sistema feudal y nuevas lecturas de los mismos. Para ver al feudalismo desde una óptica novedosa y desde aspectos culturales, véase: AGUADÉ NIETO, Santiago, “El espíritu de la Edad Media”, en: ALVAREZ PALENZUELA, Vicente, *Ibíd.*, pp. 363 – 389.

⁵⁶⁸ Si bien Maipue contempla en primer lugar esta cronología, aunque llevándola hasta el siglo XV inclusive, en segundo lugar se plantea al feudalismo “en sentido amplio”, situándolo desde el siglo V hasta el siglo XV. En esta segunda acepción se confunde feudalismo como Edad Media. Véase Maipue, edición 2006, p. 115.

Mientras el primer grupo ve la debilidad real como elemento buscado por los nobles⁵⁶⁹, el segundo invierte el planteo y lo opone, dejando en claro que los nobles deben actuar obligados por las circunstancias, esto es, por un orden externo (invasiones) que debilita, en sus ataques, el orden interno imperante (Estado centralizado). Es así que Puerto de Palos expresa que: *“Las invasiones normandas, musulmanes, magiars y eslavas generaron gran inseguridad en vastos territorios europeos. Ante ellas, los pequeños propietarios rurales buscaron en los señores el apoyo que la debilidad del rey les negaba”*⁵⁷⁰.

A su vez, podemos observar también dos tendencias en torno a la interpretación historiográfica que se realiza sobre el mundo feudal en los manuales nacionales. Para Az, Puerto de Palos y Maipue dominan las explicaciones tradicionales ligadas con los vínculos feudo- vasalláticos entre dos hombres libres, con eje en el ceremonial de vasallaje como símbolo de poder entre dos señores aunque no dejan de incluir en la explicación, aunque separadamente, las relaciones de dependencia en el interior de los señoríos⁵⁷¹. Para Tinta Fresca, el acento feudal se pone en los dominios carolingios y su consecuente transformación durante el siglo XI en señoríos banales⁵⁷². De ambas tendencias, hay que reconocer que solo la última editorial maneja una coherencia historiográfica de corte económico a lo largo de todo el período medieval, a diferencia del resto que oscila entre diferentes tradiciones historiográficas en el mismo espacio trabajado.

⁵⁶⁹ Para el caso de Tinta Fresca se vincula feudalismo directamente con el gran dominio carolingio, expresándose que: *“Durante este período (siglos VIII – X) en casi toda Europa occidental se formó una nueva clase dominante, la nobleza feudal. De a poco, esa nueva clase fue desgastando el poder de los reyes restringiendo las libertades de los campesinos y estableciendo propiedades muy extensas”* (Tinta Fresca, edición 2005, p. 210). Además de reducir el origen del feudalismo a formas o unidades de producción como son los dominios que luego se transforman en señoríos, utiliza la categoría clase social, pudiendo objetarse su anacronismo lingüístico.

⁵⁷⁰ Puerto de Palos, edición 2001, p. 177.

⁵⁷¹ A diferencia de Tinta Fresca, no se mencionan los dominios de la época carolingia y solo se presentan los señoríos sin mostrar sus antecedentes históricos y sin nexos con la parte jurídica que se trata en primer plano.

⁵⁷² Se retoman los postulados teóricos esgrimidos por el historiador ruso Aron Gurevic quién concibe al feudalismo como un sistema de relaciones de producción, contraponiendo la gran propiedad fundiaria y la pequeña producción de los campesinos. Sobre lo expresado por el autor, véase: GUREVIC, Aron, *Le origini del Feudalesimo*, Roma, Laterza, 1990.

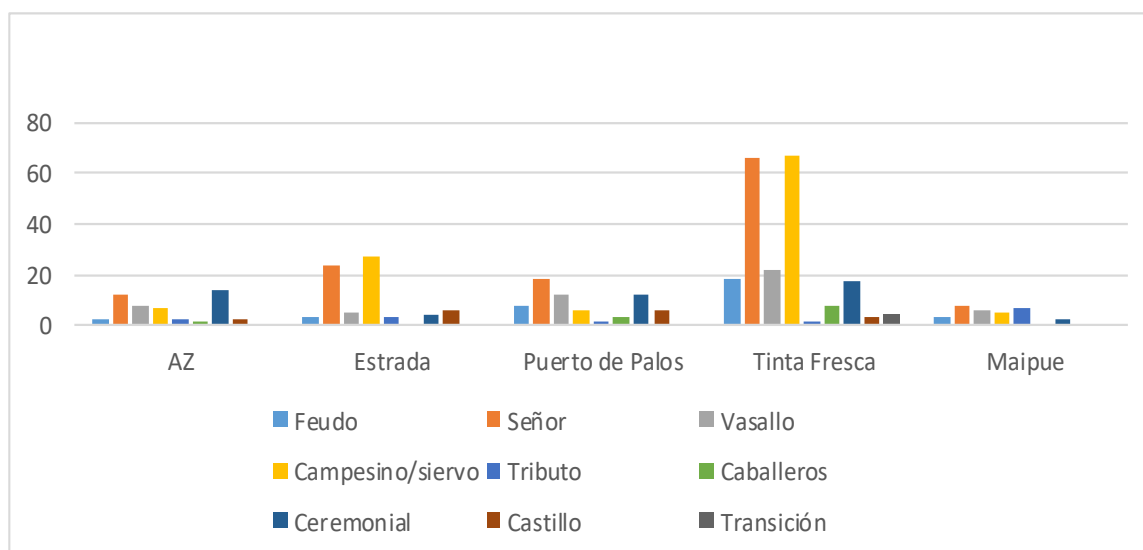
CUADRO N° 5. Posicionamientos historiográficos sobre feudalismo en manuales nacionales.

	Relación institucional ⁵⁷³	Relación económica
Az	27	8
Estrada	18	30 ⁵⁷⁴
Puerto de Palos	35	8
Tinta Fresca	68	78
Maipue	11	6

Fuente: Elaboración propia con información obtenida de los manuales analizados

En cuanto los datos presentados en el cuadro N° 5 para cada editorial sobre el tema feudalismo, categoría que ninguna de las editoriales nacionales define, al margen de ubicarlo en un período más o menos concreto (siglos VIII – IX) en los territorios carolingios, vemos que en lo que atañe a la profundidad de su tratamiento, con la excepción de Tinta Fresca, el resto dedica una espacialidad poco significativa, cuanti y cualitativamente, dedicándole un lugar de periferia, en los textos trabajados.

GRÁFICO N° 18. El feudalismo en manuales nacionales.



Fuente: Elaboración propia con información obtenida de los manuales analizados

⁵⁷³ Se deja de lado en el conteo el término señor por estar involucrado tanto en la postura historiográfica política institucional como en la económica.

⁵⁷⁴ Este resultado se mantiene aclarándose que, lejos de poseer un discurso económico, la editorial usa constantemente el vocablo campesino unido al de siervo con lo que se contabiliza por dos dando estos resultados poco representativos. Sin embargo, la narrativa feudal es claramente de corte jurídico institucional en el tratamiento general del tema. A modo de ejemplo la editorial aclara en el apartado “Señores, campesinos y siervos” que: “Dentro del señorío, el señor se comportaba como un verdadero soberano y ejercía amplios derechos sobre los campesinos y los siervos” (Estrada, versión 2003, p.244).

Sobre los manuales nacionales observamos tres escalas analíticas con respecto a las categorías conceptuales que se implementan dentro del análisis discursivo. Aquellas como Puerto de Palos y Maipue que priorizan los vocablos **Señor** y, en segundo plano, **vasallo**, ponen énfasis en la interdependencia. En este proceso destacamos la interpretación de Puerto de Palos sobre feudalismo al decir que:

“La sociedad fue organizándose en forma jerárquica hasta conformar la pirámide feudal, caracterizada por relaciones de interdependencia personal que, si bien existían desde épocas muy antiguas, alcanzaron mucha mayor fuerza por el debilitamiento del poder central... Un señor podía ser vasallo de otro más poderoso y, al mismo tiempo tener vasallos de menor jerarquía. Así un siervo, podía ser vasallo de un noble que fuera vasallo de uno más poderoso”⁵⁷⁵.

En este sentido, se confunden las relaciones feudo – vasalláticas que vinculan señores de diferente poder, pero todos relacionados con la nobleza, con relaciones señoriales de producción en las que el vínculo difiere al no haber vasallaje sino relaciones dependientes de tipo servil con el señor⁵⁷⁶. Se intenta fusionar dos modelos explicativos, el uno jurídico ligado al mismo vocablo feudo, el otro económico – social vinculado al señorío, dejando el tema desarrollado de manera sintética y errónea al superponer explicaciones historiográficas diferentes, unificadas bajo el modelo tradicional de feudalismo y, aunque no se esgrime una definición de lo feudal, se destaca el proceso histórico desde las esferas mismas del poder. En esa misma lógica se destaca, por sobre las demás editoriales, el vocablo castillo como símbolo del poder feudal que se materializa en unión con la figura del caballero⁵⁷⁷.

Como segunda línea de análisis encontramos que la editorial Az lleva a un primer lugar la categoría **ceremonia de vasallaje** e invierte a un segundo puesto el vocablo **señor**. Un punto en común entre las dos editoriales anteriores y Az, es que las tres priorizan las relaciones feudo vasalláticas tradicionales como relato feudal, esto es, una narrativa basada en aspectos jurídico-institucionales como manera de entender el feudalismo, al que tampoco se define. Sobre las definiciones que esgrime la editorial, se visibiliza únicamente el término vasallaje del cual se dice que *“Los señores otorgaban la protección y a cambio los protegidos le prometían obediencia, fidelidad y servicio. El servicio público podía consistir en formar parte de sus ejércitos o labrar sus tierras, a esa relación se la denominó vasallaje”⁵⁷⁸*. Una

⁵⁷⁵ Puerto de Palos, edición 2001, pp. 177-178.

⁵⁷⁶ Sobre las diferentes interpretaciones del feudalismo véase: ARTOLA, Miguel, *Textos fundamentales para la Historia*, Madrid, Revista de Occidente, 1973, (Introducción); FREY, Herbert, *La feudalidad europea y el régimen señorial español*, México, INAH, 1988 y VALDEÓN BARUQUE, Julio, *El feudalismo*, Madrid, Historia 16, 1999, pp. 9 – 52.

⁵⁷⁷ En el binomio castillo – caballeros se diferencia de la editorial Maipue. Esta última, no da importancia a los vocablos mencionados, al punto de excluirlos, dentro de sus discursos sobre el tema.

⁵⁷⁸ Az, edición 1999 (se repite el mismo discurso en las versiones 2000 y 2001), p. 234.

vez más, se confunde lo feudal y lo señorial como partes de un mismo proceso feudo – vasallático.

Lo ceremonial en Az toma, como ya expresamos, una magnitud central y, se puede ir visualizando a lo largo de la cita anterior con términos como el de promesa o juramento de fidelidad, vocablos que atraviesan todo el discurso sobre feudalismo. Además la información se amplía con un extracto de fuente, definido como *Los ritos feudales: Homenaje y fidelidad en el siglo XII*⁵⁷⁹, donde se describe ampliamente los tres pasos de una ceremonia de vasallaje mediante un caso concreto. En el mismo se resalta al Señor llamado Guillermo, mientras el vasallo carece de identidad propia, focalizando las esferas de máximo poder en detrimento de aquellas con menor poder en el entramado vasallático.

Por último, como tercera línea de análisis, encontramos que la editorial Tinta Fresca basa sus interpretaciones en la corriente económico – social, haciendo priorizar el vocablo **campesino** por sobre el del **señor** y dejando lo político en espacios muy reducidos. Destacamos que esta última editorial es la única en utilizar el concepto **transición**⁵⁸⁰ para explicar el paso de un sistema esclavista a otro feudal y de este al capitalista, no apareciendo, en sus discursos, en ninguno de los otros manuales nacionales. Esto evidencia que es la única en intentar romper con el discurso tradicional imperante, e incluso en animarse a esbozar una definición de feudalismo como vínculo evolutivo entre los dominios carolingios y su transformación posterior en señoríos banales.

Si observamos el origen del feudalismo en los manuales escolares internacionales, notamos que los discursos se cierran de forma homogénea⁵⁸¹, al igual que los textos nacionales, al equiparar feudalismo con disolución del Imperio carolingio, otorgándole una espacialidad muy discutida desde lo historiográfico, en la actualidad, ya que se dejan de lado otras regiones no atravesadas directamente por las influencias francas como son los casos de las

⁵⁷⁹ Se aclara que se extrae del texto de BOUTRUCHE, Apud, “Seigneurie et féodalité”, aunque no se especifica quién lo traduce. Mientras Puerto de Palos, aclara que el autor francés es citado por ARTOLA, Miguel, *Textos fundamentales para la Historia*, Madrid, Revista de Occidente, 1968.

⁵⁸⁰ Este término sitúa a Tinta Fresca como la única editorial en volcarse a una explicación historiográfica marxista dentro del fenómeno feudalismo. Sin embargo y, a pesar de presentarse novedosa como corriente historiográfica dentro de los manuales estudiados para los años finales del siglo XX y principios del XXI, consideramos este aporte como tradicional, ya que tarda un siglo en materializarse dentro de los manuales escolares, esto es, en entrar en la cultura escolar y, lo lleva a cabo de manera marginal, dentro de una sola editorial nacional, no repitiendo el caso en los textos internacionales.

⁵⁸¹ Esa homogeneidad discursiva, en cuanto al origen del feudalismo, en los manuales internacionales difiere de las observaciones que realiza Guiance para editoriales como Estrada o Aique, las cuales muestran antes de 1999 narrativas diferentes entre sí y frente a otras ediciones posteriores pos - reforma. Cf. GUIANCE, Ariel, *Ibíd.*

penínsulas ibérica e itálica⁵⁸². El poner el acento en una narrativa basada en estudios regionales franco-germanos, reduce la problemática, espacial y temporal, a procesos de completa simplicidad, lo que no coincide con la reiterada negación de las editoriales a la hora de definir el fenómeno, para el cual el silencio es el mayor protagonista, producto de una complejidad que pocos piensan y que nadie define, ni siquiera de manera simple y parcial⁵⁸³.

Esa misma simplificación la encontramos cuando analizamos las justificaciones que dan inicio al mundo feudal. Todos los textos internacionales coinciden con la teoría de la debilidad del Estado como argumento central del relato. La diferencia, entre manuales, se evidencia cuanto se observan grados de mayores o menores problematizaciones del argumento causal. Es así que podemos detectar tres casos distintos dentro del mismo relato. En primer orden, aquellos como SM, que dan una explicación unicausal basada en la debilidad estatal y en la “*desobediencia de los señores al rey*”⁵⁸⁴ como contracara de una misma moneda sin explicar a las segundas invasiones como elemento a considerarse dentro del proceso de gestación feudal. Un segundo grupo mayoritario, ve al proceso de debilidad real atravesado por dos variables. Por un lado, como resultado de las segundas invasiones; por otro, como intervención y pugna de poder entre los señores y el monarca. En esa relación bicausal se da la aparición de los señores en su fase positiva (Aique y Santillana) viéndolos como salvadores del status quo, ante la debilidad central y los ataques bárbaros o desde su fase negativa (Kapelusz) donde se los coloca en primer plano, junto a la explicación de un Estado debilitado desde adentro por las células de poder señorial y cuyo golpe final lo dan las invasiones externas. En tercer lugar, Vicens Vives es la que más complejiza la explicación brindando tres causas en paralelo, al tiempo que las presenta de manera aislada entre sí, destacando que: “*Pocos años después de la muerte de Carlomagno, su imperio se desintegró debido a: las luchas entre sus sucesores; la inestabilidad provocada por nuevas invasiones de pueblos extranjeros; el creciente poder y autonomía de una aristocracia señorial...*”⁵⁸⁵.

⁵⁸² Sobre el tema feudalismo fuera del territorio carolingio, con énfasis en la Península Ibérica, véase: VALDEÓN BARUQUE, Julio, “El feudalismo hispánico en la reciente historiografía”, en: AA.VV., *Transiciones en la Antigüedad y feudalismo*, Madrid, Fundación de Investigaciones Marxistas, 1998, pp. 131 – 138.

⁵⁸³ Destacamos, a diferencia del resto, las editoriales Estrada, SM y Vicens Vives, quienes al menos se atreven a esgrimir una sintética definición al caracterizar al feudalismo como “*nuevo tipo de organización política, social y económica*” (Estrada, versión 2003, p. 244). Tanto SM como Vicens Vives adosan a la misma definición, las categorías Europa y Occidental contradiciendo el discurso que visibilizan sobre el feudalismo posteriormente, al que muestran en clara interdependencia con los poderes carolingios y nunca fuera de estos.

⁵⁸⁴ Véase SM, edición 2003, p.108.

⁵⁸⁵ Vicens Vives, edición 2002, p. 223.

En cuanto a las tradiciones historiográficas imperantes en los manuales internacionales, observamos el predominio de posturas tradicionales vinculadas a explicaciones jurídico – institucionales, con la excepción de Aique, como representante de una historiografía de corte socio – económico, más cercana a la escuela francesa de Annales que a los investigadores marxistas británicos, diferenciándose de Tinta Fresca en el ámbito nacional y, esto lo prueba la no mención al término transición en su relato sobre el mundo feudal.

Es curioso destacar, en manuales donde vemos reproducir de manera constante relatos tradicionales, como se puede apreciar una evolución lenta aunque progresiva que nos permite vislumbrar, al menos en este tema, un crecimiento historiográfico si se compara con los discursos presentados en manuales anteriores.

Si tomamos como punto de referencia los textos escolares diseñados por el medievalista Romero hacia la década del cuarenta en Argentina, observamos que parten, para dar forma al feudalismo, de un escenario marcado por la disolución de la unidad imperial carolingia⁵⁸⁶. Sin embargo, el mencionado historiador solo explica el fenómeno desde lo jurídico⁵⁸⁷, debiendo esperar a la década del ochenta, para que se comiencen a incorporar aspectos ligados al campesinado dentro del mundo feudal.

Los manuales que estudiamos durante la década del noventa no solo incrementan, aunque solo brevemente, los discursos económicos y sociales sobre lo feudal, sino que amplían los conocimientos con la incorporación de imágenes en nuevos formatos basados en dibujos esquemáticos⁵⁸⁸. A pesar de todo lo mencionado, aún en estos manuales, tal como se puede observar en el cuadro comparativo que presentamos a continuación, se da más importancia a lo jurídico que a las explicaciones más recientes. De esa manera no se logra en la mayoría de los relatos invertir los discursos e incluso agregar nuevas perspectivas de análisis como la cultural, para dar forma explicativa a dicho sistema⁵⁸⁹.

⁵⁸⁶ Sobre este punto inicial del feudalismo coinciden tanto los textos de Romero como aquellos posteriores de Drago, Astolfi e Ibañez, como así también los que estudiamos para los noventa.

⁵⁸⁷ Confróntese con los manuales universitarios que posee Romero donde, a diferencia de los textos escolares que escribe, desarrolla ambas fases del feudalismo. Cf. ROMERO, José Luis, *La Edad Media*, Ibíd.

⁵⁸⁸ Esto se trabaja en el capítulo IX relacionado con imágenes en la manualística.

⁵⁸⁹ Sobre esta postura historiográfica véase: AGUADÉ NIETO, Santiago, Ibíd.

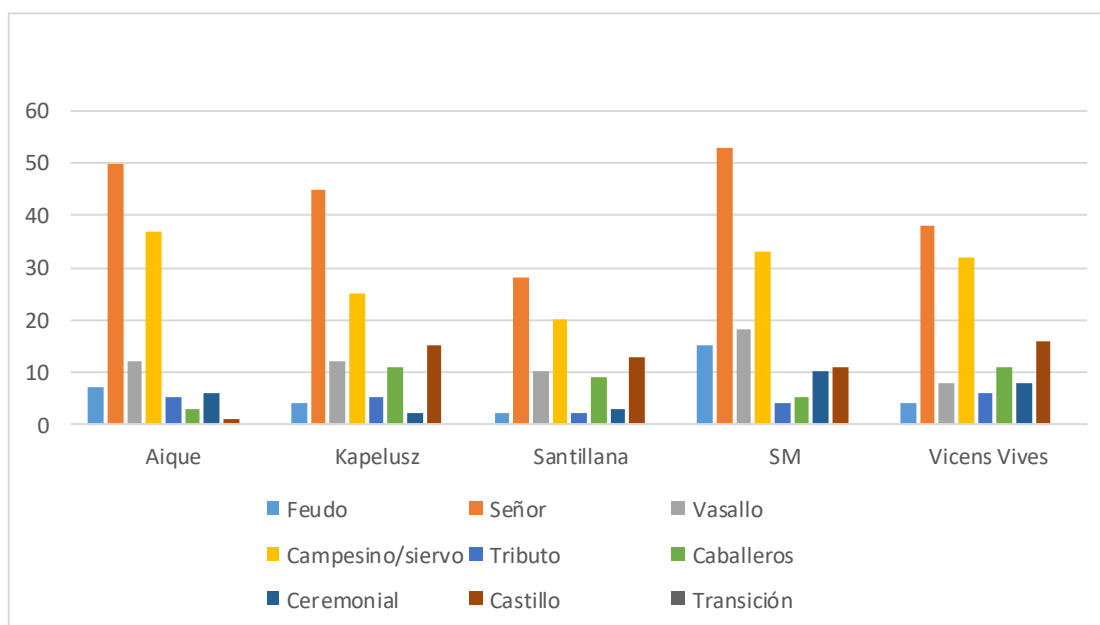
CUADRO N° 6. Posicionamientos historiográficos sobre feudalismo en manuales internacionales.

	Relación institucional	Relación económica
Aique	30	42
Kapelusz	44	30
Santillana	37	30
SM	58	37
Vicens Vives	47	38

Fuente: Elaboración propia con información obtenida de los manuales analizados

Si analizamos el gráfico N° 19, los discursos sobre feudalismo en los manuales internacionales sostienen, a diferencia de los nacionales, un aumento en la extensión de su tratamiento que se observa en el número de carillas y el acrecentamiento del uso de vocablos específicos a lo largo del desarrollo temático. A pesar del incremento en la espacialidad narrativa, observamos una constante que predomina y está ligada a categorías conceptuales referidas a posturas discursivas tradicionales, asociada a términos como **señor** y **campesino/siervos**, sin aludir a posturas historiográficas marxistas, evidencia plasmada en que ninguno de los manuales implementa la categoría “transición” en sus desarrollos como sí lo marca, en el caso nacional, la editorial Tinta Fresca.

GRÁFICO N° 19. El feudalismo en manuales internacionales.



Fuente: Elaboración propia con información obtenida de los manuales analizados.

Al centrarnos en el binomio dominante, **señores** y **campesinos**, se pueden vislumbrar dos tendencias. Aquellas editoriales, como Aique y SM que relacionan estas categorías conceptuales con la imagen de **vasallos** y **feudos** como una cadena de interdependencias relacionadas con el entramado concreto de la sociedad feudal. Es así que en Aique se plantea: “*A partir del siglo IX, el feudo fue la unidad básica de organización de los territorios y, poco a poco, todos los señores quedaron vinculados por los lazos de vasallaje. Así se formó un sistema jerárquico y una cadena de dependencias que fueron características de la sociedad feudal*”⁵⁹⁰.

Nótese que se asocia feudalismo con **feudo**, dando a este último una representación exclusivamente ligada a la tierra y, por tanto cerrando dicha categoría a una definición confusa del término. Además se refuerzan los relatos tradicionales vinculados con las instituciones feudales básicas referentes a la fusión de vínculos vasalláticos y del beneficio⁵⁹¹, lo que justamente entre los siglos IX y X, va a formar un *systeme lié* en palabras de Boutruche⁵⁹² y no se centra en aspectos económicos ligados a modos de producción feudal.

Si bien Aique, al igual que el resto de editoriales internacionales, utiliza un doble relato, separado uno del otro, entre el feudalismo y el régimen señorial⁵⁹³, lo que explica el incremento del vocablo campesino/ siervo no cerrando sus discursos a lo institucional. Esto produce, al mismo tiempo, una amplia predominancia del primero sobre el segundo, imponiéndose la visión de Boutruche para quién: “*Sin contrato vasallático, sin feudo... no hay régimen feudal*”⁵⁹⁴. Esta historia jurídica dominante y tradicional, sin embargo, abre la puerta a un espacio historiográfico novedoso, vinculado exclusivamente al mundo campesino y a su vida cotidiana. Es por eso que comparativamente con los otros manuales internacionales, visibilice el mayor número en el uso de la palabra campesino⁵⁹⁵.

⁵⁹⁰ Aique, edición 2006, p. 127. Esta idea se repite en las ediciones anteriores de los años 2000 y 2001.

⁵⁹¹ Estas características feudo-vasalláticas se vuelven esenciales para definir la sociedad feudal, según el trabajo clásico del historiador belga Ganshof. Véase: GANSHOF, François Louis, *El Feudalismo*, Barcelona, Ariel, 1963.

⁵⁹² Sobre este tema véase: BOUTRUCHE, Robert, *Señorío y Feudalismo. Los vínculos de dependencia*, Madrid, Siglo XXI, 1981.

⁵⁹³ Todas las editoriales denominan así a los dos procesos para distinguir lo jurídico de lo socio-económico, no usándose las categorías feudalismo y feudalidad. Para más información véase: TOUBERT, Pierre, *Castillos, señores y campesinos en la Italia medieval*, Barcelona, Crítica, 1990.

⁵⁹⁴ En VALDEÓN BARUQUE, Julio, *El feudalismo*, *Ibíd.*, p. 16.

⁵⁹⁵ En el caso de Aique se diferencia el vocablo siervo a quién se vincula con los antiguos esclavos romanos y, por tanto, mantiene un régimen de semilibertad al estar sujetos a la tierra que trabajan (siervos de la gleba), de los campesinos, quienes jurídicamente son libres.

Aique⁵⁹⁶ incorpora, de manera marginal, pero rompiendo el eje de la tradición histórica que impera en los discursos, una línea historiográfica basada en la vida cotidiana a la que circunscribe a una carilla. En la misma se narra la cotidianidad de los sectores mayoritarios de la población, los campesinos, visibilizándose en lo discursivo los instrumentos de labranza, la alimentación o las creencias populares al expresar que “*Los campesinos conservaron muchas creencias tradicionales de los pueblos agrícolas y las incorporaron a sus prácticas cristianas. Era frecuente la práctica de antiguos conjuros para favorecer la fertilidad de los suelos y la consulta a magos y hechiceros*”⁵⁹⁷.

Es interesante recuperar de lo antes dicho, la idea discursiva de un medioevo que rompe con la imagen de un cristianismo homogéneo y cerrado, esto es, con un occidente europeo cristianizado en plenitud, mezclando prácticas y saberes que se complejizan, al tiempo, que se acercan al lector, en tanto vivencias reproducidas por conocimientos transmitidos por la cultura popular, impreso en nuestras propias mentalidades contemporáneas bajo formatos mixtos de religiosidad⁵⁹⁸.

La segunda tendencia marcada por los manuales internacionales se observa en Kapelus, Santillana y Vicens Vives⁵⁹⁹ donde al binomio **Señor – campesinos** le sigue, en orden de importancia, el vocablo **castillo**, destacando dicho incastillamiento⁶⁰⁰ como uno de los pilares

⁵⁹⁶ Referencia para la relación campesino – señor la categoría de sociedad feudal implementada por Bloch hacia principios del siglo XX, aunque excluyendo de dicho esquema social al clero como tercer elemento constitutivo. Véase: BLOCH, Marc, *La Sociedad Feudal*, Madrid, Akal, 1988.

⁵⁹⁷ Aique, edición 2006, p. 130. La misma expresión citada aparece en las ediciones 2000 y 2001, lo que nos hace pensar que lejos de ser un reacomodo temporal que se aproxima a una nueva reforma educativa, es una intención meditada de autoría/editores de volcar esta perspectiva en el manual creado como una constante novedosa. Sobre la vida cotidiana en la Edad Media véase: VALDEÓN BARUQUE, Julio, *Vida cotidiana en la Edad Media*, Madrid, Dastin, 2007. Sobre cuestiones de magia y hechicería en la Edad Media, véase: DAXELMÜLLER, Christoph, *Historia social de la magia*, Barcelona, Herder, 1997 y la obra clásica de MICHELET, Jules, *La bruja, un estudio de las supersticiones de la Edad Media*, Madrid, Akal, 2006.

⁵⁹⁸ Es así que rituales de fertilidad hacia la tierra llegan a plasmarse en boca de santos como Francisco de Asís, durante el siglo XIII, donde se brinda una alabanza al Dios cristiano mezclada con la exaltación de los cuatro elementos naturales donde se exclama “*Loado seas, mi Señor, con todas tus criaturas, especialmente por mi señor hermano Sol; Loado seas, mi Señor, por el hermano viento y por el aire; Loado seas, mi Señor, por la hermana agua... Loado seas, mi Señor, por el hermano fuego... Loado seas, mi Señor, por nuestra hermana la Madre Tierra, la cual nos sustenta y nos gobierna...*”. Citado en: COLASATTI, Juan, *Vida Popular de San Francisco de Asís*, Buenos Aires, Castañeda, 1991.

⁵⁹⁹ En la misma dirección que estas editoriales internacionales, ubicamos a Estrada, desde el plano nacional, cuyo análisis integramos a este apartado por ser de similar composición explicativa.

⁶⁰⁰ Dentro de las editoriales mencionadas en este grupo, Kapelus y Santillana retoman lo trabajado por Toubert en los setenta sobre encastillamiento, mientras Vicens Vives, lo marca como símbolo del poder señorial sin especificar nada más, silenciando su vinculación con aldeas campesinas circundantes. Téngase presente que Toubert, a principios de los setenta impone el término en la explicación de la feudalidad italiana, el significado es triple: Primero, el *incastellamento* supone ocupar nuevos lugares, concentrando la población antes dispersa; segundo, los nuevos poblados se fortifican, “encastillándose” la población circundante; tercero, en los nuevos asentamientos se reorganizan los espacios de producción en espacios concéntricos. El resultado, pues, del *incastellamento*, según el historiador francés, es la creación de aldeas delimitadas por un recinto amurallado denominado castillo. Este término hoy recibe críticas desde la arqueología al cuestionarse lo novedoso de estos

principales dentro del contexto explicativo feudal. Si bien la categoría castillo se vuelve novedosa en el entramado discursivo de la época, viene a reforzar la narrativa del poder y de una historia tradicional que pone en relación el castillo, de forma directa, con los señoríos feudales.

Entre las editoriales con alto índice de utilización de la palabra castillo observamos a la editorial Vicens Vives la cual, a diferencia de las otras, incorpora un tema realmente original: la mujer en ese espacio, esto es, la esposa del castellano. Si bien repite la estructura de ver solamente a la mujer de noble linaje con poder, es verdad que irrumpe en la narrativa como elemento novedoso, integrándola en el relato histórico, para analizar aspectos como su relación con sus esposos e hijos. En cuanto a los primeros se recalca que: “*Estaban sometidas totalmente a un esposo que no elegían... El matrimonio solía arreglarse para acrecentar el feudo con las tierras que la esposa aportaba. Era usual el casamiento entre mujeres muy jóvenes y hombres de avanzada edad*”⁶⁰¹.

Si bien el matrimonio y la mujeres no son temáticas novedosas en la historiografía referente del medievalismo en los ámbitos académicos, hasta las décadas del setenta y ochenta⁶⁰²; lo cierto que en la manualística funcionan como elementos nuevos y marginales que aparecen para reformular discursos tradicionalmente masculinos desde y hacia el poder.

En cuanto a su relación con los hijos, se mezcla la historia social con aspectos culturales al reseñar su influencia sobre la formación de los mismos con el condicionante expreso de “*si sabían leer y escribir, intervenían en la educación de sus hijos pequeños*”⁶⁰³, aunque el discurso refuerce otras actividades principales en la mujer noble, la cual siempre junto a otras mujeres, “*cosían o bordaban*”⁶⁰⁴.

emplazamientos y de la aplicación del término fuera del área italiana. Para mayor información sobre las críticas, véase: FRANCOVICH, Riccardo, “L’incastillamento e prima dell’incastellamento”, en: BARCELÓ, Miguel y TOUBERT, Pierre (Dirs.), *L’incastellamento*, Actas de las Reuniones de Girona y de Roma, Roma y Madrid, École Française de Rome, Escuela Española de Historia y Arqueología en Roma y Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1998, pp. 13-20 y MARTÍN VISO, Iñaki, “Riflessioni sull’incastellamento nella penisola iberica: la Castiglia dell’Ebro e la Transierra di Madrid”, en: *Archeologia Medievale*, XXVIII, 2001, p. 83-110.

⁶⁰¹ Vicens Vives, versión 2002, p. 226. Nótese que este material escolar no se produce en Argentina sino que se organiza y edita en España, comercializándose luego en nuestro país. No es un dato menor a la hora de ver estas discrepancias historiográficas con la mayoría de los manuales escolares.

⁶⁰² Sobre la historia de las mujeres como postura historiográfica, véase el trabajo clásico de SEGURA GRAIÑO, Cristina, “Algunas cuestiones a debatir sobre la historia de las mujeres”, en: BARROS, Carlos, *Historia a Debate*, Vol. II, Coruña, 1995, pp. 229 - 306.

⁶⁰³ Vicens Vives, versión 2002, p. 226.

⁶⁰⁴ Vicens Vives, *Ibíd*, p. 226.

7. CRUZADAS

Las cruzadas se visibilizan en la manualística como expediciones armadas, definidas como fenómenos complejos y pluricausales y enmarcadas en el espíritu de la época, de características guerreras y sacramentales⁶⁰⁵. Desde el inicio se puede demostrar el entramado discursivo problemático que posee el término que usan unánimemente los manuales nacionales, el cual naturalizan como vocablo medieval y, sin embargo, si tomamos lo estudiado por Hundley nos relata que:

“La primera referencia inglesa al término cruzada (crusade) que... se encuentra en un texto literario, data de 1757 y es de William Shenstone...También en francés, la palabra croisade, que no tardó en anglificarse como croisad, es una aportación tardía del siglo XVI...A partir del siglo XIII, los escritores franceses recurren tanto a croiseries como a croisades, en detrimento de los latinismos más formales en uso. Por ejemplo, los hombres hablaban de un pasaje general, de un viaje, de una expedición de la cruz o, sencillamente, de una peregrinación, de la misma manera que a los cruzados se los conocía por lo general como cruce signati, es decir, marcados por la señal de la cruz”⁶⁰⁶.

El dilema que se nos presenta, en tanto valoración de las palabras, refiere al sentido que le atribuimos a las mismas como transmisoras de ideologías y referentes de un tiempo histórico concreto. Es así que a pesar de ser el término cruzada un vocablo extratemporal en el campo de lo medieval y referente de un mundo moderno, los manuales escolares lo usan en plenitud ya que confiere a nuestras mentalidades actuales una referencia exacta a un tiempo concreto, el medieval.

Cambiar el uso de cruzadas por otro de mayor adecuación a los tiempos estudiados, según nuestra opinión, generaría una ruptura y confusión que lejos de ayudar a mejorar los discursos, confundiría su tratamiento integral. Es por eso que podemos evidenciar en los manuales nacionales, como categoría principal, el vocablo cruzadas. Nótese que los manuales marcan una diferencia notable a la hora de distinguir entre el proceso general, denominado cruzadas, generalmente enmarcado en las ocho expediciones llevadas a cabo por cristianos hacia territorios musulmanes en Asia y África, de aquellos sujetos intervinientes en las mismas denominadas cruzados.

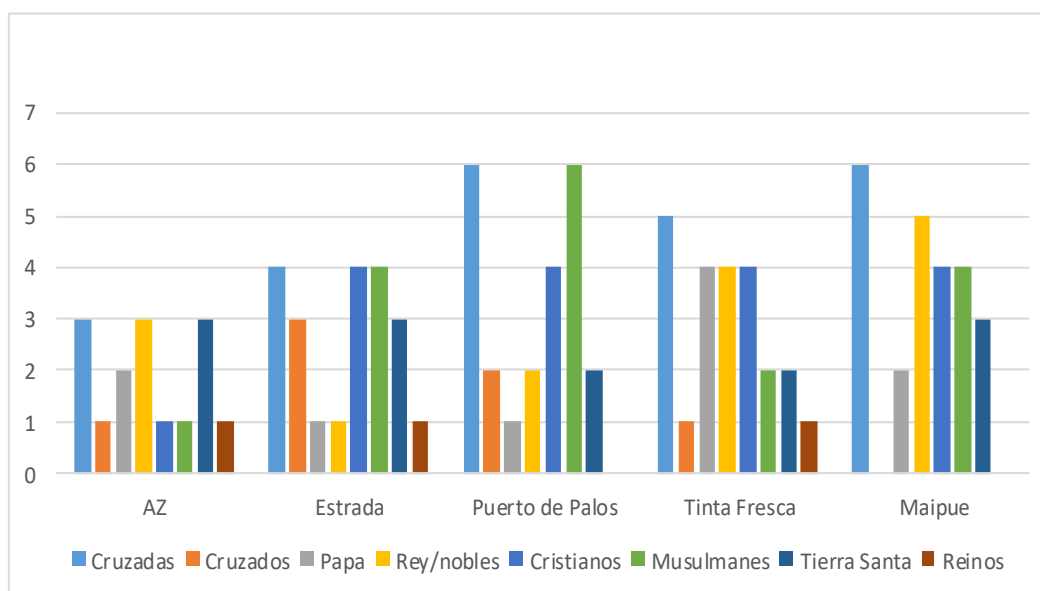
⁶⁰⁵ Sobre este tema véase: FLORI, Jean, *La guerra santa. La formación de la idea de cruzada en el Occidente cristiano*, Madrid, Trotta, 2003.

⁶⁰⁶ HINDLEY, Geoffrey, *Las Cruzadas. Peregrinaje armado y guerra santa*, Barcelona, Zeta, 2010, pp. 27-28. El mismo cuestionamiento realizan algunos autores para el término Reconquista usado en territorios de la Península Ibérica, durante el enfrentamiento entre cristianos y musulmanes, planteando que es un vocablo surgido durante el siglo XIX más ligado al espíritu nacionalista español que a las mentalidades y discursos medievales. Sobre este último tema véase las diferentes posturas historiográficas surgidas en los trabajos de: GARCÍA FITZ, Francisco “La Reconquista: un estado de la cuestión”, en: *Clío & Crimen. Revista del Centro de Historia del Crimen de Durango*, N° 6, 2009, pp. 142 -215; RÍOS SALOMA, Martín, *La Reconquista. Una construcción historiográfica (siglos XVI – XIX)*, Madrid, Marcial Pons, 2011; y con respecto a este dilema en los manuales escolares bonaerenses véase: WAIMAN, David, “El poder de una representación. Dilemas actuales sobre la Reconquista en los manuales de educación argentina”, *Ibíd.*

Mientras las primeras encuentran una alta visibilidad dentro de los discursos y enmarcan las acciones históricas, los segundos, vinculados a una historia del poder o, especialmente, a la historia militar, como actores históricos son relegados a espacios marginales dentro de la narrativa⁶⁰⁷. El término cruzados, si bien no marca ningún actor individualizado que se destaque durante el proceso explicado, refuerza, de manera indirecta, las categorías Rey y Nobles, de alta densidad dentro del texto discursivo, vinculando a estos grupos con el poder expansionista (militar) y feudal que encierra la narrativa.

El tema abordado en las editoriales nacionales, demuestra una diversidad total a la hora del desarrollo textual, obteniendo en cada caso, un particularismo especial que nos lleva a analizar cada manual de manera aislada por los patrones discursivos diferentes que se presentan con un único patrón unificador, el vocablo cruzada.

GRÁFICO N° 20. Las cruzadas en manuales nacionales.



Fuente: Elaboración propia con información obtenida de los manuales analizados

Como observamos en el gráfico N° 20, la editorial Az da cuenta de una paridad dominante entre los términos cruzadas – Rey/Nobles – Tierra Santa. En la misma se hace alusión al carácter eminentemente guerrero que adquieren las expediciones, lideradas por señores feudales de diversas jerarquías y diferentes orígenes, poniendo el foco en liberar Tierra Santa (Jerusalén) por la importancia que adquiere el Santo Sepulcro y por tanto,

⁶⁰⁷ Incluso se puede observar que en la editorial Maipue no se utiliza el término cruzado, volcando mayor poder discursivo al término cruzada.

centralizando el fenómeno en el marco de las primeras tres campañas⁶⁰⁸. Igualmente lo más destacable de Az es la recuperación de la *Cruzada Popular*⁶⁰⁹ como titulan al apartado referido a las cruzadas como parte integral de la primera.

“El predicador Pedro el Ermitaño reunió una inmensa muchedumbre y, poniéndose al frente de ella, junto con un caballero, inició el camino hacia Tierra Santa. Sin armas ni equipos adecuados, esta Cruzada popular fue completamente masacrada por los turcos al llegar al Asia Menor. Luego, señores de distintos países de Europa armaron una poderosa expedición –la Cruzada señorial- con la que lograron conquistar Jerusalén (1099), donde establecieron un reino cristiano dividiéndose los dominios a la manera de un reino feudal”⁶¹⁰.

En el caso de la editorial Maipue, la triple estructura de categorías que presenta Az queda reducida al binomio Cruzadas – Rey/nobles, obteniendo esta última el mayor uso entre los textos nacionales. Sin embargo, el discurso presentado, lejos de centrarse en ambos vocablos, se generaliza y se vuelve en su presentación narrativa, al menos, confuso al decirse por ejemplo que:

“Se hicieron ocho cruzadas, que no lograron vencer a los musulmanes, pero que tuvieron sin embargo importantísimas consecuencias: Se mejoró la tolerancia entre cristianos y musulmanes...Los cristianos de occidente, que vivían en el atraso cultural y científico, conocieron los avances de árabes y bizantinos, y comenzaron a progresar en las artes y en las letras; lentamente cambió la mentalidad del hombre y fue naciendo la que sería típica de la Edad Moderna”⁶¹¹.

Esto nos hace reflexionar sobre si una guerra, sostenida entre los siglos XI al XIII, y de características interculturales puede mejorar la tolerancia entre las mismas en su futuro inmediato⁶¹². Nuestras dudas crecen cuando observamos que se inicia el tema aclarándole al lector que las Cruzadas nacen debido a *“La violencia ejercida en los territorios dominados [por los turcos selyúsidas], sufrida por peregrinos cristianos que visitaban Jerusalén, hizo temblar a Europa occidental”⁶¹³*. Consideramos que, muchas veces, los discursos de los manuales escolares, representan intencionalidades marcadas por las normativas educativas como el uso del término tolerancia, que se entiende más en el contexto contemporáneo que en el medieval y, en especial, dentro del marco de unas expediciones violentas como son las cruzadas.

La editorial Puerto de Palos marca a las cruzadas con niveles altos en el uso del vocablo musulmanes, en primer lugar, y cristianos, en segundo, visibilizando no solo el

⁶⁰⁸ Solamente en la edición 2002 se plantean las ocho cruzadas sin profundizar en ninguna, ocupando una espacialidad de marginalidad total al explicarse a través de un cuadro de texto lateral, cuya centralidad se pone en lo que se titula *Crecimiento y cambio en la sociedad feudal*.

⁶⁰⁹ Si bien Puerto de Palos no toma el tema de la cruzada popular como centro, junto con Az, son las únicas en hablar del tema y complejizar al menos el espíritu de la primera cruzada.

⁶¹⁰ Az, edición 2000, p. 243. Lo mismo se repite en la edición 2001.

⁶¹¹ Maipue, edición 2006, p. 128.

⁶¹² Cf. la obra de HINDLEY, Geoffrey, *Ibíd.*

⁶¹³ Maipue, edición 2006, p. 128.

enfrentamiento cultural entre ambos, sino también materializando una narrativa novedosa⁶¹⁴ que destaca las órdenes militares que nacen al calor de dicho enfrentamiento. Es así que se declara que:

“Los combatientes de la fe islámica se agrupaban en conventos fortificados (Ribat). Asimismo, nuevas órdenes religiosas cristianas se fundarán en Europa en razón de las cruzadas, entre ellas podemos mencionar a los Templarios que cumplían funciones de protección y que, creados en 1118, llegarán a poseer feudos y numerosos castillos. Por su parte, los Hospitalarios se encargarán de alimentar y curar a los peregrinos”⁶¹⁵.

Esta presencia de órdenes guerreras o lo que Hindley denomina *peregrinaje armado* que, como expresa el manual de Tinta Fresca, emana de un clima místico⁶¹⁶ y violento por parte de musulmanes y cristianos. Esto se ve en el discurso presentado por la mencionada editorial al aumentar el uso del término cruzados, en tanto, actores concretos y particulares dentro del proceso de cruzadas como acción generalizadora.

En el mismo sentido que Puerto de Palos, Estrada explica las Cruzadas centrándose en el enfrentamiento entre dos categorías principales cristianos – musulmanes, poniendo en igualdad semántica ambos términos dentro del discurso gestado. La novedad principal de esta editorial se basa en el análisis de la Reconquista como parte integral del proceso cruzado, al expresar que:

“Hacia el sur, los europeos avanzaron a medida que se producía la reconquista de la península Ibérica, ocupada por los musulmanes desde comienzos del siglo VIII...Pero este movimiento de expansión no se detuvo en las fronteras europeas. Entre fines del siglo XI y fines del siglo XIII, tuvieron lugar las Cruzadas, expediciones militares cuyo objetivo era la recuperación de Tierra Santa”⁶¹⁷.

⁶¹⁴ Empleamos el término novedoso no porque sea una nueva adquisición historiográfica, sino que a pesar de ser un tema muy estudiado por la historiografía militar tradicional, marca un aporte no realizado por ninguna de las otras editoriales nacionales. Debe aclararse, sin embargo, que el lugar otorgado a esta narrativa es un pequeño cuadro de texto de solo un párrafo de extensión en una espacialidad periférica dentro de la carilla que ocupa el tema.

⁶¹⁵ Puerto de Palos, edición 2001, p. 183. Nótese que la idea del Ribat es presentada como novedosa a principios del siglo XIX por el arabista español José Antonio Conde en la obra *“Historia de la dominación de los árabes en España sacada de varios manuscritos y memorias arábicas”* y en dicho manual se vuelve a reflejar como dato, si bien anecdótico, como elemento novedoso dentro del discurso sobre cruzadas. Sobre las órdenes militares véase: PERNOD, Régine, *Los Templarios*, Buenos Aires, Fabril, 1965 donde se detalla el crecimiento templario desde aspectos económicos.

⁶¹⁶ Al decir de Nilda Guglielmi *“Los protagonistas aparecen como instrumentos de la fe divina...Jerusalén es la meta ansiada de todos los peregrinos, pues a su existencia material se une la dimensión espiritual. Como ha considerado Alphandéry el siglo XI considera el peregrinaje como el último viaje. En numerosos testimonios se encuentra esta aspiración de morir en Jerusalén como logro de perfección, como modo de alcanzar el cielo”*. GUGLIELMI, Nilda, “Notas introductorias”, en: DE VITRY, Jacques, *Historia de las cruzadas*, Buenos Aires, Eudeba, 1991, p. 19.

⁶¹⁷ Estrada, edición 2003, p. 250. Observamos que al poner énfasis en Tierra Santa, destaca solamente las tres primeras expediciones tradicionales. Si bien ve a la Reconquista como causal, la definición esgrimida de Cruzadas, desecha, a la vez, la integración de la Reconquista dentro del proceso de Cruzadas, pues lo refiere solo a lo acontecido en Tierra Santa.

Es curioso observar que se utilizan como sinónimos los términos europeo y cristiano⁶¹⁸ dando la idea de categorías cerradas y endogámicas. En este sentido se retoma lo expresado por Le Goff, para quién: “*Los occidentales – a los que los bizantinos denominan francos y los musulmanes rumis (romanos) – no pretenden conquistar nuevos dominios. Creen estar estableciéndose de nuevo en la tierra de los orígenes. Palestina les parece tan naturalmente cristiana como Roma*”⁶¹⁹. En ese sentido el término expansión no es usado como conquista, en Estrada, sino más bien, como restauración de las tierras propias.

Con respecto a la editorial Tinta Fresca, presenta como dato sobresaliente a una cristiandad que equipara el peso discursivo del Papa con el de los sectores nobiliarios y entrelaza a todos dentro de las estructuras feudales en una constante conflictividad interna. Es la única editorial que contextualiza las explicaciones de las cruzadas en el marco de las Querellas de las Investiduras⁶²⁰, por la cual:

*“La idea de cruzada contra el infiel se lanzaba en un momento de gran competencia entre los papas y los emperadores alemanes por el dominio mundo: ambos poderes, papado e imperio tenían aspiraciones universales. El Papa aspiraba a dominar Occidente a través de su dirección espiritual de las Cruzadas y de la creación de un ejército al servicio de la Iglesia, los milites christi o caballeros cristianos, y de esa manera transformar la violencia entre los señores feudales en una guerra justa, al tiempo en que la desviaba hacia el exterior de la cristiandad”*⁶²¹.

Si bien todas las editoriales nacionales destacan la figura política y religiosa del Papa Urbano II, quién en 1095 convoca a los cristianos a realizar una primera expedición armada que ayude a la liberación de Tierra Santa, lo cierto es que solo Tinta Fresca lo presenta discursivamente en pie de igualdad frente a los emperadores, reyes y nobles de la época. También complejiza dicha temática con un problema concreto en el espacio occidental cristiano que es la disputa de poder entre dos grandes figuras políticas: el Papa y el Emperador del Sacro Imperio Romano – Germánico.

Como puede observarse en el gráfico N° 21, en los manuales internacionales, continúan con diferencias notables entre las editoriales aunque se pueden divisar tres tendencias generales. La primera, representada por Santillana y Vicens Vives⁶²², donde domina la categoría cruzadas por sobre el resto de vocablos. Una segunda (Aique) donde el término

⁶¹⁸ Se focaliza en lo religioso y militar como expansión cristiana y no como expansión del sistema feudal.

⁶¹⁹ LE GOFF, Jacques, *En busca de la Edad Media*, p. 106.

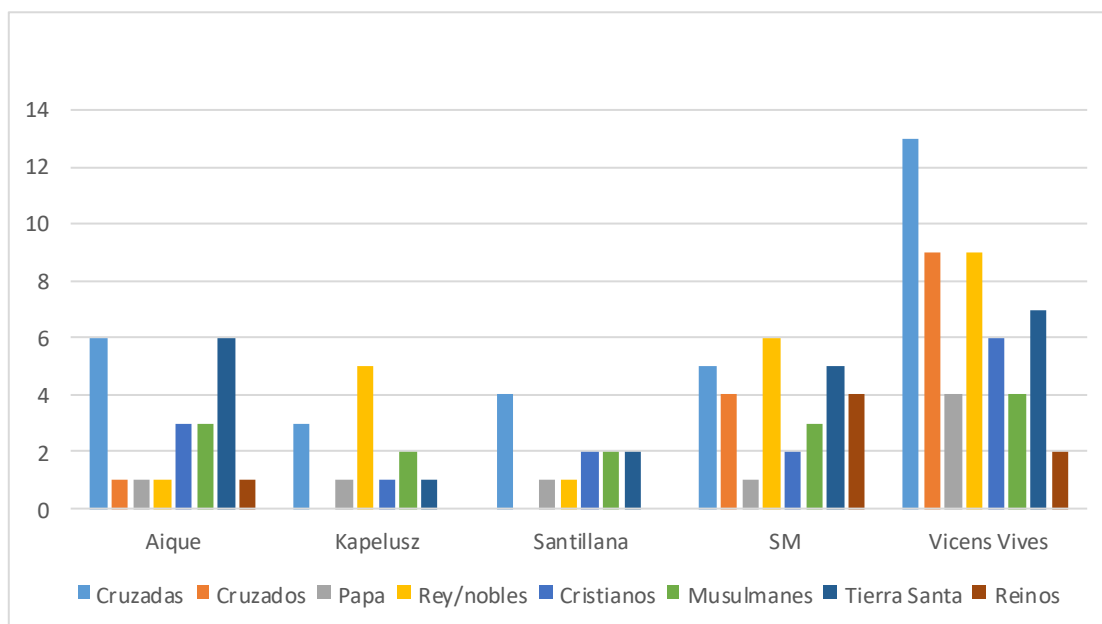
⁶²⁰ Sobre este tema véase: ULLMANN, Walter, *Ibid.*

⁶²¹ Tinta Fresca, edición 2005, p. 224.

⁶²² Podemos visibilizar claramente como Vicens Vives plantea un mayor tratamiento del tema dedicando dos carillas, mientras en el resto de editoriales se destinan entre una (Aique, Kapelusz, SM), media (Estrada) o incluso, en el peor de los casos, un cuarto de carilla (Santillana) a las cruzadas. Es por ello que se visualiza un aumento exponencial en los números de los vocablos estudiados para esta editorial catalana y para el resto de editoriales internacionales, arrojando en el último caso, cifras mucho menores.

cruzadas es dominante pero comparte su importancia con otros vocablos en paralelo y, una tercera, visibilizada por Kapelusz y SM donde se destaca lo nobiliar como rasgo característico en lo discursivo.

GRÁFICO N° 21. Las cruzadas en manuales internacionales.



Fuente: Elaboración propia con información obtenida de los manuales analizados

La primera tendencia da una diferencia cuanti y cualitativamente en el tratamiento del tema. Mientras Santillana lo recorta a un cuarto de carilla, Vicens Vives le dedica dos carillas completas, existiendo en la primera un uso escaso de vocablos específicos, siendo la más baja entre las editoriales internacionales abordadas, mientras la segunda, demuestra la mayor implementación, dentro de las categorías estudiadas. Para Vicens Vives lo discursivo revaloriza, junto al término cruzadas en tanto “*guerra contra el infiel*” a los cruzados como soldados de Cristo y vinculados con la nobleza⁶²³. Si bien se aclara que las expediciones son ocho, el foco del análisis se ubica dentro de un único escenario, Jerusalén, del cual se narra que: “*En 1099, luego de un asedio de cerca de dos meses, los cruzados irrumpieron en Jerusalén y la conquistaron calle por calle, casa por casa, realizando una masacre que alcanzó no solo a los musulmanes, sino a los judíos que allí habitaban*”⁶²⁴. Dicho escenario

⁶²³ Destacamos que no aparece nombrado en mayoría el vocablo nobles y si lo hace el término señor, al que consideramos contar como parte del mismo ideario.

⁶²⁴ Vicens Vives, edición 2002, p.242.

se contraponen al clima de tolerancia que evidencia, en el plano nacional, el discurso de la editorial Az.

De la editorial catalana Vicens Vives observamos, a la par, que mientras todo el desarrollo se centra en elementos militares y religiosos basados en un proceso histórico tradicional, las consecuencias de dicho análisis sostienen un relato completamente económico, no habiendo congruencia entre ambas perspectivas. Es así que se inicia el discurso expresando que:

“En el año 1076, los turcos conquistaron Jerusalén y asumieron una actitud hostil contra los peregrinos cristianos. La nueva situación provocó indignación en Occidente y fue preparando los ánimos para llevar adelante una guerra santa contra los infieles. En el año 1095 el Papa Urbano II exhortó a los fieles a liberar los Santos Lugares. Llamó a los cristianos a tomar las armas y a conformar la milicia de los soldados de Cristo”⁶²⁵.

A pesar que las causas de las Cruzadas están marcadas por una cronología precisa vinculada a relatos basados en la defensa de la fe cristiana, a través de la guerra santa, legitimada por el poder papal⁶²⁶, las consecuencias corren por canales paralelos. Incluso, nos arriesgamos a calificarlos de incongruentes, al dar como resultado aspectos totalmente diferentes de las causas bélicas y religiosas mencionadas, insertando aspectos económicos⁶²⁷ que no se introdujeron con anterioridad. Entre estos aspectos se destaca el restablecimiento del comercio con Oriente y un resurgir vital del mar Mediterráneo como espacio transitado por mercaderes cristianos⁶²⁸.

El caso de Santillana, se destaca no solamente por lo acotado del tratamiento discursivo sobre el tema, sino que además se complejiza y contradice en la definición de cruzadas que brinda al lector, al decir que son: *“las expediciones militares convocadas a partir del año 1095 por el Papado, con el objeto de recuperar Tierra Santa”⁶²⁹*. A pesar de brindar una explicación clara y concisa del fenómeno, aunque tradicional en su conformación, no

⁶²⁵ Vicens Vives, *Ibíd.*, p. 241.

⁶²⁶ Llamativamente, observamos que el Papa como categoría discursiva encuentra niveles bajos de aparición durante el tratamiento del tema, a diferencia de otras categorías religiosas como peregrinos o Tierra Santa.

⁶²⁷ Téngase en cuenta que se observa una preeminencia de los factores militares – religiosos por sobre lo económico en todas las editoriales trabajadas.

⁶²⁸ Se retoman las teorías esgrimidas, a principios del siglo XX, y hoy fuertemente cuestionadas, del historiador belga Pirenne, reforzando la tradicionalidad discursiva, tanto en los aspectos bélicos como así también en los económicos, que se encuentran visibles en la narrativa final de las Cruzadas. Cf. el manual con la obra citada. Para mayor información véase: PIRENNE, Henri, *Las ciudades de la Edad Media*, Buenos Aires, Claridad, 2011.

⁶²⁹ Santillana, edición 2005, p. 216. En el caso de las ediciones anteriores, proporcionan mayor incremento de carillas al tema (1999 genera dos carillas como caso ejemplar, 2000 y 2001 solo una carilla) pero la estructura se repite unificando Cruzadas y Reconquista en un solo proceso. Este cuadro se repite también en las editoriales Estrada y Kapelusz.

concuenda luego con el tratamiento de la Reconquista en la Península Ibérica, a la que se incorpora dentro del relato de cruzada en Occidente⁶³⁰.

En cuanto a la segunda tendencia discursiva encontramos a la editorial Aique, la que titula lo narrado bajo el título “*La expansión militar*”⁶³¹ y, a pesar de citar algunos aspectos de carácter económico, el eje se centra en la guerra santa, o sea, en aspectos religiosos - militares. Se ve el proceso histórico como una etapa de esplendor dentro de las peregrinaciones, donde Tierra Santa es el mayor lugar hacia el cual un cristiano se traslada pero no el único (Roma o Santiago de Compostela).

Para la editorial, las Cruzadas generan un movimiento masivo de personas⁶³² y “*a partir del siglo XI, los caminos de Europa se poblaron de religiosos, caballeros, vagabundos y mercaderes, que por distintos motivos decidían abandonar sus tierras de origen para dirigirse a otros lugares. Esta gran movilidad se expresó en el peregrinaje que consistía en realizar largos viajes con el objetivo de llegar a los centros religiosos más importantes de la cristiandad*”⁶³³. Si bien se enumeran diversos actores sociales de los sectores poderosos (religiosos, caballeros, mercaderes), como así también aquellos marginales (vagabundos), el relato toma cuerpo en torno a un estereotipo unificador, el peregrino cristiano, al que genéricamente se asocia, como sinónimo de europeo⁶³⁴.

Con respecto a la última tendencia presentada en los manuales internacionales, destacamos el ejemplo de Kapelusz y SM, las cuales rompen discursivamente con los anteriores textos trabajados y hacen primar, como vocablo central, el carácter nobiliario por sobre la categoría cruzadas. La gran diferencia entre ambas editoriales, radica en que la primera pone énfasis en la monarquía como motor de las expediciones militares, destacando la figura del rey francés Luis IX y, por tanto, visibilizando como centro la séptima y octava cruzadas lideradas por el rey franco. A su vez, la segunda integra en un solo grupo a reyes y nobles destacando la primera cruzada como fundamental por su carácter formador de reinos cristianos en Tierra Santa, al tiempo, que destaca su espacialidad diversa, al visibilizar nobles de diferentes regiones de origen, al expresar que: “*Entre 1095 y 1270 participaron reyes y nobles de*

⁶³⁰ Sobre las problemáticas entre las categorías Cruzadas y Reconquista en el abordaje de los manuales escolares estudiados, véase: WAIMAN, David, “El poder de una representación. Dilemas actuales sobre la Reconquista en los manuales de educación argentina”, *Ibid.*

⁶³¹ Mismo título usa Estrada para el caso nacional.

⁶³² Sobre la masividad de las migraciones, véase: ROYER DE CARDINAL, Susana, “Poder y migraciones”, en: *Estudios de Historia de España*, N° 5, Buenos Aires, UCA, 1996, pp. 97 – 104.

⁶³³ Aique, edición 2000, p. 141. Se repite en las ediciones 2001 y 2006.

⁶³⁴ Sobre el debate sobre Europa u Occidente, véase: LE GOFF, Jacques, *En busca de la Edad Media*, Buenos Aires, Paidós, 2004.

*Francia, Inglaterra y el denominado Sacro Imperio Romano Germánico que reunía a varios principados alemanes*⁶³⁵.

SM marca el surgimiento y la caída de los reinos cristianos en Medio Oriente destacando las diversas dificultades que generan, siendo estas: *“Las resistencias de los musulmanes, las constantes disputas entre los jefes cruzados y los enfrentamientos entre estos y las autoridades del Imperio Bizantino... Incluso Bizancio fue saqueada por los cristianos de Occidente*⁶³⁶. Si bien expresa múltiples consecuencias políticas que muestran al fenómeno en su amplia dimensión, rescatamos como novedoso, la mención a la cuarta cruzada, en la que se enfrentan cristianos contra cristianos por fines religiosos y económicos⁶³⁷, demostrando que las Cruzadas *“fomentaron el fanatismo religioso y la intolerancia”* además de *“desarrollar el comercio entre Occidente y Oriente, desde donde llegaban sedas, especias, piedras preciosas, porcelanas y otros bienes destinados al consumo de los señores”*⁶³⁸.

Generalmente todas las editoriales abordan la temática encasillando las primeras tres expediciones con fines eminentemente religiosos, encauzadas por una nobleza guerrera que trata de recuperar Tierra Santa para sí, esto es, el centro del mundo para los occidentales cristianos. Los manuales invierten el valor discursivo de las últimas cruzadas que, salvo Kapelusz, nadie nombra directamente y les adjudican una narrativa económica vinculada con intereses mercantiles de comerciantes venecianos y genoveses. Mientras las primeras y las últimas apuntan a destacar el enfrentamiento entre cristianos y musulmanes⁶³⁹, aunque solo en el espacio extra europeo, la cuarta expedición queda silenciada en prácticamente todos los casos, excepto en el manual de SM donde es abordada marginalmente. En él se rompe con el discurso dominante que impone un nosotros y un otro cultural y se refleja la violencia sistémica enmarcada dentro del mundo occidental cristiano que visibiliza las tensiones, de tipo religioso, político y económico con Oriente en todo el proceso de Cruzadas, siendo la guerra el canal preferencial utilizado para resolver conflictos, tanto con los bizantinos como con los musulmanes.

⁶³⁵ SM, edición 2003, p. 127.

⁶³⁶ SM, *Ibíd.*

⁶³⁷ Véase la condena realizada por el contemporáneo Guillermo de Tiro al saqueo de Constantinopla por parte de cruzados y mercaderes venecianos. Véase: GUILLERMO DE TIRO, “Historia de las Cruzadas”, en: *Fuente UBA*, Nº 25 Buenos Aires, UBA, pp. 183 – 199.

⁶³⁸ SM, edición 2003, p. 127.

⁶³⁹ Es así como definen la mayoría de manuales nacionales e internacionales las Cruzadas. Consideramos ese el motivo principal para silenciar la cuarta expedición, ya que no encuadra en esa definición y, aunque todas las editoriales destacan ocho expediciones tradicionales, mantienen en el relato un aparente discurso homogéneo y excluyente hacia la cruzada que visibiliza las debilidades y enfrentamientos entre cristianos.

CAP. VII: Los estudios socioeconómicos en los manuales bonaerenses: ¿Reforzando tradicionalismos o generando innovación?

Como se narra en el apartado anterior, lo político en los discursos de la manualística bonaerense marca el eje central desde una narrativa basada en grandes acontecimientos político – militares y hombres destacables de la historia, lo que denominamos una narrativa de corte tradicional. Si bien esta forma de relatar la historia se impone, incluso, en la actualidad, es preciso destacar que hacia la década del cuarenta y cincuenta se introducen y consolidan nuevos temas vinculados con procesos socio-económicos producto de cambios historiográficos⁶⁴⁰ que se materializan a nivel mundial en los aportes de la escuela francesa de Annales⁶⁴¹. A nivel nacional, José Luis Romero, recoge esas perspectivas de análisis tanto en el ámbito académico como en los espacios escolares de nivel medio, en especial, en sus textos para las escuelas nacionales de comercio.

De esta manera, es importante señalar que Romero integra las tradiciones imperantes con la innovación, mediante una renovación historiográfica nacional, basada en temas socio-económicos. El gran aporte que realiza en sus textos se resume en la expresión “*Quien quiera entender el caso debe, pues, atender más al fenómeno económico-social que al epifenómeno político*”⁶⁴². Conforme a ese precepto, escribe libros de estudio universitarios y manuales escolares para la enseñanza media. Estos últimos son escritos en 1944⁶⁴³ y reeditados en nuevas versiones hacia 1951⁶⁴⁴ con claros fines enciclopedistas⁶⁴⁵.

Los aportes de Romero radican en incorporar nuevos temas de análisis, de carácter económico y social, para poder romper el discurso cerrado que opera en la tradición de la

⁶⁴⁰ Una vez aparecidos los nuevos estudios sobre aspectos económicos y sociales que introduce Romero, otros autores de diversas editoriales nacionales modifican sus relatos históricos, rescatando las nuevas aportaciones sobre, por ejemplo, el mundo urbano. A modo de ejemplo se observa el manual escrito por Astolfi, de editorial Kapelusz en 1951, reimpresso en 1952, el cual rescata aspectos relevantes para Romero como son las ciudades y la cultura en el medioevo. Para mayor información véase: ASTOLFI, José, *Síntesis de Historia Antigua y Medieval*, Ibid. Dicho manual circula por los colegios nacionales del momento, escuelas normales y escuelas de maestros regionales.

⁶⁴¹ Para mayor información sobre Annales y sus diferentes generaciones. Véase: BURKE, Peter, *La revolución historiográfica francesa. La escuela de los Annales: 1929 – 1989*, Ibid.

⁶⁴² ROMERO, José Luis, *Introducción al mundo actual*, Buenos Aires, Ediciones Galatea Nueva Visión, 1956, p. 39.

⁶⁴³ ROMERO, José Luis, *Historia Universal*, Buenos Aires, Atlántida, 1944. Se puede rastrear tres ediciones más que llegan hasta el año 1971, formando la última parte del volumen N° 27 de la Enciclopedia Ilustrativa Atlántida.

⁶⁴⁴ ROMERO, José Luis, *Historia Universal*, Buenos Aires, Estrada, 1951.

⁶⁴⁵ Dicho elemento lo marcamos como rasgo de tradicionalidad.

cultura escolar introduciendo no sólo el estudio de las ciudades⁶⁴⁶, sino también sus elementos más originales, esto es, los sectores burgueses. Según Astarita:

“Las similitudes que la “historia social” de Romero tiene con la que se desarrolló en otras partes, no puede ocultar sus rasgos profundamente originales. Reflejan su preocupación central: el origen y desarrollo de la civilización burguesa... Sus estudios se enmarcan en un esquema dual basado en el surgimiento del mercado en el siglo XII en oposición al feudalismo. En coincidencia con este modelo, concibe la monarquía a partir del siglo XII como un árbitro favorable a los intereses de la burguesía”⁶⁴⁷.

La introducción de perspectivas historiográficas novedosas en los manuales escolares como es el tratamiento del mundo urbano y los elementos feudoburgueses declinan hacia 1970 cuando una nueva generación de profesores de historia, la mayoría de ellos alejados de la vida académica, adquiere centralismo en el proceso de escritura de los textos de enseñanza media, retrocediendo la nueva historiografía a favor de los tradicionales temas de corte político institucional.

Es recién con la reforma educativa de los años noventa cuando reaparecen con relativa fuerza las temáticas socio - económicas en los diseños curriculares y en las narrativas de los textos escolares. Pero, lejos de actualizarse frente a la revolución historiográfica acaecida en el plano internacional⁶⁴⁸, desde 1970 la historiografía escolar queda cerrada, en el caso de la Edad Media, a los aportes ya realizados por Romero en 1940, los que se introducen de forma acrítica y atemporal, obstaculizando la problematización y la desnaturalización de los temas medievales en los estudiantes, dificultando construir conciencia histórica en los mismos.

Esta idea de revolución historiográfica en lo académico, nos hace pensar en un desenlace contrarrevolucionario en lo escolar. Dar algo para no cambiar nada, o en palabras del medievalista Astarita: *“El prolongado e informal concilio reaccionario de los últimos 25 años excomulgó nociones, problemas, conceptos, temas y personas”⁶⁴⁹*. Es con todo esto que nos preguntamos si en realidad los aportes novedosos en los años cuarenta, pueden seguir siendo atractivos hacia finales del siglo XX y principios del XXI. Consideramos, como

⁶⁴⁶ Romero se dedica a estudiar no solo las ciudades medievales, sino también las ciudades americanas. Para las primeras véase: ROMERO, José Luis, *La revolución burguesa en el mundo feudal*, Ibíd. Para las segundas, véase: ROMERO, José Luis, *Latinoamérica: Las ciudades y las ideas*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2001.

⁶⁴⁷ ASTARITA, Carlos, “La historia social y el medievalismo argentino”, Ibíd., versión digital, consultada el 06/04/2015, URL: <http://cem.revues.org/3252>.

⁶⁴⁸ Si bien estos aportes entran rápidamente en los espacios académicos, como ejemplo basta citar la historia de género, la microhistoria, la historia cultural; no logra, en cambio, penetrar en la cultura escolar, la que ve, a través de los manuales escolares, una discordancia de miradas y saberes que se repliegan hacia maneras tradicionales de narrar el pasado y, por tanto, desconecta definitivamente el saber académico del escolar.

⁶⁴⁹ Para ver los aportes que hace el marxismo al medievalismo ver: ASTARITA, Carlos, “La historia de la transición del feudalismo al capitalismo en el marxismo occidental”, en: *Anales de Historia Antigua, Medieval y Moderna*, vol. 41, 2009, p. 20.

adelanto, que los abordajes socio-económicos que presentan los manuales estudiados no hacen más que reforzar los discursos tradicionales al aparecer en los textos como detalles de un proceso profundamente político.

En cuanto a los discursos socio - económicos también observamos una débil presencia de los mismos para la Alta Edad Media, siempre tratados dentro de temáticas de corte político. Es así, por ejemplo, como se analiza el comercio dentro del mundo islámico o la pirámide social dentro de la estructura feudal⁶⁵⁰. Destacamos, por el contrario, la mayor presencia de los mismos para la Baja Edad Media relacionando al período de las grandes roturaciones y avances técnicos en el trabajo rural y la expansión comercial y artesanal en el marco de lo urbano. A pesar de su creciente visibilidad discursiva, su actualización historiográfica sigue por senderos de atrasos, al reforzar las teorías que analizan, de forma desvinculada, el ámbito de lo rural y el de las ciudades como espacialidades desconectadas las unas de las otras.

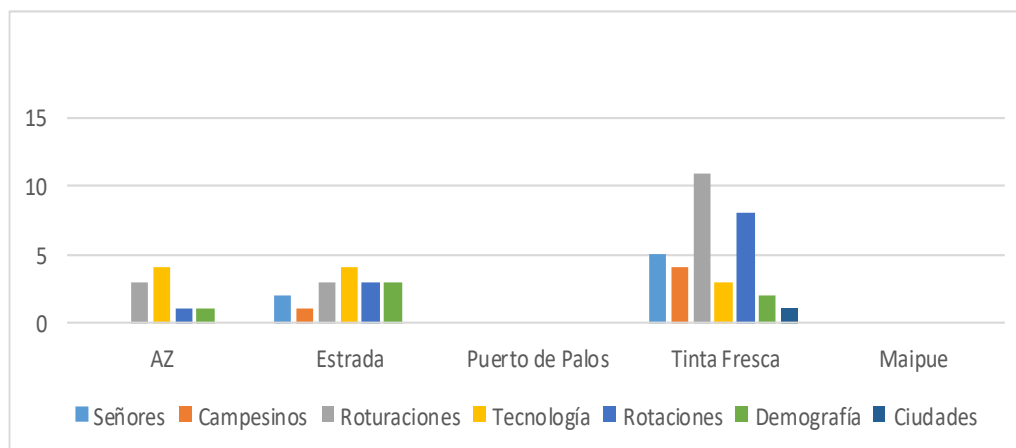
1. EXPANSIÓN AGRARIA

Con respecto a los discursos nacionales sobre la expansión del sistema feudal en las áreas rurales solo tres manuales analizan el tema, siendo Az y Estrada quienes focalizan en las tecnologías y las nuevas innovaciones que ponen énfasis en la productividad. Tinta Fresca, por su parte, acentúa la importancia de las roturaciones, esto es, el aumento de tierras cultivables (producción) y, por tanto, nuevas conquistas territoriales. En el caso de Puerto de Palos y Maipue directamente estos aspectos se omiten para centrar la discusión en lo urbano⁶⁵¹.

⁶⁵⁰ Los mismos son analizados con acento en teorías historiográficas gestadas durante principios del siglo XX y hoy ya superadas en los ámbitos académicos, aunque no así en la manualística escolar donde se siguen reproduciendo como verdades enquistadas, sin la menor crítica o alternativa de superación. Estos temas al no tener un espacio individualizado dentro de los capítulos de abordaje medieval no se los analiza, de manera especializada e individual, para el trabajo de esta tesis. Sin embargo, para mayor información de cómo se articulan estos ejes en la narrativa de la manualística estudiada, véase: WAIMAN, David, "La historia económica medieval en los manuales escolares bonaerenses (1994 – 2006)", en: RODRÍGUEZ, Gerardo y CORONADO, Gisela, *Formas de Abordaje del Pasado Medieval*, Mar del Plata, Facultad de Humanidades (UNMdP) – GIEM, 2015, pp. 218 – 231.

⁶⁵¹ En el caso de las dos últimas editoriales, el discurso se vuelve coherente al pasar de una narrativa centrada en un feudalismo de corte jurídico basado en relaciones feudo-vasalláticas a otra etapa histórica donde aparecen centros urbanos en oposición a los señores feudales imperantes y en fuerte alianza con los monarcas de los diversos reinos que se están formando. La misma lógica explicativa la encontramos en la manualística creada por Romero durante la década del cuarenta. Véase: ROMERO, José Luis, *Historia Universal*, Ibíd., versión 1951.

GRÁFICO N° 22. La expansión agraria en manuales nacionales.



Fuente: Elaboración propia con información obtenida de los manuales analizados

Es de destacar, al observar el gráfico N° 22, que Az genera un análisis basado en avances tecnológicos y roturaciones⁶⁵² sin nombrar a los actores intervinientes en dicho proceso, quedando expuesta la no visualización de las categorías señor y campesino y mostrando al vocablo demografía en un desarrollo débil, al expresar solamente que: “*Todas estas innovaciones posibilitaron el aumento de la población que, al alimentarse mejor, vivió más tiempo*”⁶⁵³. Esta cita demográfica no nos brinda mayor información sobre las características particulares del mejoramiento de esa población al presentar una información de escasa asociatividad con la productividad del trabajo agrario y sus consecuencias sobre la gente.

Si bien se detalla fuertemente el nivel de los avances técnicos vinculados con la producción agraria, al decir que: “*al arado se le agregó una cuchilla y una vertedera permitió profundizar el surco y ventilar la tierra...el caballo aumentó la producción del suelo en un cincuenta por ciento*”⁶⁵⁴; nos preguntamos si ese esplendor agrario se puede entender fuera de vínculos humanos y aislado de esferas de intercambios comerciales con otros centros y, especialmente, con los burgos, a los que no se inserta dentro del discurso rural presentado.

Estrada comparte con Az la dominancia del vocablo tecnologías. Sin embargo, la primera mantiene un relativo equilibrio con los vocablos roturaciones, rotaciones y demografía que lo transforma en un relato más completo con el aporte de un segmento novedoso vinculado

⁶⁵² Las roturaciones encuentran identidad mediante su vinculación con el proceso de cambio del sistema bienal al sistema trienal de cultivo.

⁶⁵³ Az, edición 1999, p. 236. Se repite idéntica fórmula en las ediciones 2000 y 2001.

⁶⁵⁴ Az, *Ibíd.*, p. 236. Nos preguntamos si ese nivel de precisión de los artefactos de trabajo agrícolas los puede visualizar un chico de trece años, siendo un discurso duro, el cual no se acompaña de definiciones sobre los vocablos usados. Más información sobre este tema, véase: DERRY, Thomas y WILLIAMS, Trevor, *Ibíd.*

con la dieta de la población europea entre los siglos XI y XIII, con especial acento en el pan y las carnes⁶⁵⁵. Es así, como a diferencia de Az, involucra en la narrativa a los actores observando una intervención de las categorías señores – campesinos dentro de las explicaciones que brinda a los lectores. En este último aspecto, se acerca más a la editorial Tinta Fresca que a Az, teniendo una visión más integral de los acontecimientos socio – económicos.

Con respecto a Tinta Fresca, observamos un incremento en el número de vocablos usados y en la diversidad de los mismos, producto de una mayor espacialidad brindada al tema en cuestión⁶⁵⁶. De todos los manuales, tanto nacionales como internacionales, es el único en usar como título principal de apertura del tema la categoría “*revolución agrícola*”⁶⁵⁷ mientras las otras editoriales sostienen el vocablo expansión⁶⁵⁸.

La categoría discursiva que sobresale para esta última editorial nacional es la de roturaciones, dejando en un lugar inferior el vocablo referente a las tecnologías y, por tanto, priorizando las relaciones de producción de las cuales se expresa que:

*“Entre el siglo XI y XIII se realizaron grandes roturaciones que, junto con la difusión de técnicas agrícolas, convirtieron amplias zonas deshabitadas y vírgenes en tierras habitables y aptas para el cultivo... Los señores laicos y eclesiásticos empezaron verdaderas empresas de colonización de nuevas superficies. Las roturaciones se hicieron tanto en territorios cercanos a los ya ocupados como en zonas nuevas y lejanas, en Europa cristiana y fuera de sus fronteras”*⁶⁵⁹.

En esta cita se logran poner en dialogo diferentes espacialidades a la hora de explicar el fenómeno del trabajo agrario, vinculando dicho proceso con empresas colonizadoras dirigidas por los diversos señores feudales. El campesinado se desdibuja en este apartado⁶⁶⁰ para tener mayor protagonismo la tierra y sus propietarios, los señores.

⁶⁵⁵ Dicho fragmento se extrae de la obra de GARCÍA DE CORTÁZAR, José y SESMA MUÑOZ, José, *Historia de la Edad Media. Una síntesis interpretativa*, Madrid, Alianza, 1997. Sobre más información sobre lo extraído en el manual de Estrada, véase su edición 2003, p. 249.

⁶⁵⁶ Mientras Az dedica media carilla al tema, Tinta Fresca lo desarrolla en una y media.

⁶⁵⁷ Sobre esta categoría véase: BLOCH, Marc, *Les caractères originaux de l'histoire rurale française*, París, Armand Colin, 1956; DUBY, George, *El Año Mil*, Barcelona, Gedisa, 1992 y BOIS, Guy, *La revolución del año mil*, Crítica, Barcelona, 1991.

⁶⁵⁸ En el caso de Az es contradictorio ver que mientras se imponen las tecnologías que priorizan el aumento de productividad, o sea, un aumento en los rindes generados en una misma superficie cultivable, el título que corona el tema sea puesto en la producción, entendiéndose aumento de producción como mayor cantidad de tierras cultivables. El título “*Las innovaciones técnicas posibilitaron una mayor producción*”, es al menos confuso y erróneo a nuestro juicio, sumado que visibiliza un tratamiento incompleto del tema al dejar excluido el eje de los intercambios entre la narrativa económica que se presenta.

⁶⁵⁹ Tinta Fresca, edición 2005, p.224.

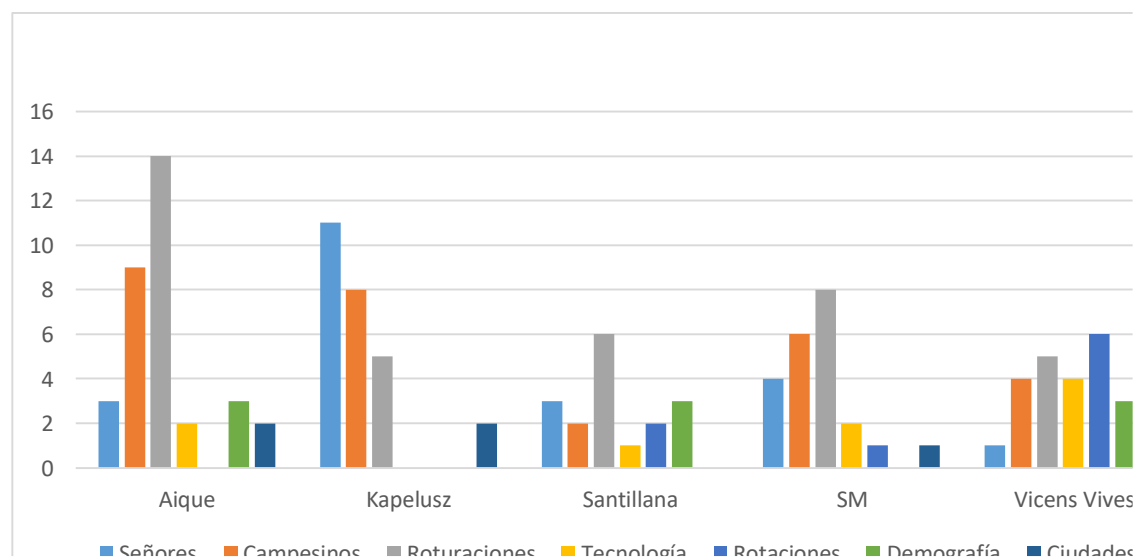
⁶⁶⁰ Aunque en esta sección del discurso el vocablo campesino pierda fuerza en detrimento del vocablo señor, a lo largo del relato en general, la imagen del campesinado es muy fuerte y se visualiza a través del incremento de las rentas a los mencionados estratos y de las resistencias campesinas que provocan dichas medidas. Esta narrativa es difícil de encontrar en la mayoría de los otros textos estudiados.

Por último, se observa un incremento de la categoría rotación con una fuerte explicación del sistema trienal y de los incrementos alimenticios que desemboca en una creciente demografía que no solo afecta al mundo rural, sino también a los ámbitos urbanos, vinculando producción e intercambio como partes de un mismo proceso económico. Al respecto se expresa que:

“La extensión y diversificación de los cultivos permitieron que hubiera más excedentes agrícolas y alimentar así mayor cantidad de gente. Como consecuencia la población creció. Los historiadores calculan que la población europea se duplicó...Al mismo tiempo, la “revolución agrícola” provocó un crecimiento general en la división del trabajo, del comercio y de las ciudades”⁶⁶¹.

A diferencia de las editoriales nacionales, los ejemplares internacionales plantean una homogeneidad, en tanto que, todos tratan el tema sin silenciarlo discursivamente, aunque algunos le dedican mayor tratamiento (Aique, Kapelusz, SM)⁶⁶² y otros menor (Santillana y Vicens Vives)⁶⁶³. Entre los mismos, se puede vislumbrar una diversidad notable cuando nos centramos en analizar las categorías discursivas, encontrando cuatro ejes que atraviesan las narraciones. El primero está dominado por el vocablo rotaciones (Aique, Santillana y SM), el segundo por la categoría señores (Kapelusz) y el tercero por las rotaciones (Vicens Vives).

GRÁFICO N° 23. La expansión agraria en manuales internacionales.



Fuente: Elaboración propia con información obtenida de los manuales analizados

⁶⁶¹ Tinta Fresca, *Ibíd.*, p. 225.

⁶⁶² Todas estas editoriales dedican una carilla al tema tratado.

⁶⁶³ Se observa una diversidad notoria en el número de carillas. Mientras Santillana dedica media, Vicens Vives dedica una y Estrada dos, sabiendo paradójicamente que, esta última, presenta el número más bajo de vocablos usados. Esta contradicción se entiende cuando se visibilizan varias imágenes y cuadros de textos insertos en el discurso que reducen ampliamente el tema en sí mismo.

Si observamos el gráfico N° 23, notamos que aquellas ediciones marcadas por la centralidad en la categoría roturaciones, vuelven a recordar lo expuesto ya para Tinta Fresca, pues el acento se pone en lo eminentemente productivo, a lo que se liga, en el caso de Aique y SM, con la categoría campesinos y en el caso de Santillana con el término Señor. Las relaciones de producción contemplan en las tres editoriales una visibilidad de ambos actores sociales; sin embargo, terminan por poner el acento sobre una pieza social o sobre otra en el entramado de relaciones productivas, siendo en el caso de Aique y SM la presentación de un proceso histórico, que sin llegar a ser de los de abajo, el sector del campesinado adquiere real protagonismo.

El foco nunca está puesto en los sujetos campesinos, aunque parezca reiterado decirlo, sino en la tierra que trabajan y producen. Es así que Aique plantea que: *“hacia el año 1000, la roturación adquirió nuevas características...Tierras antes cubiertas por bosques o terrenos deshabitados se transformaron en parcelas campesinas”*⁶⁶⁴.

En el caso de Santillana las roturaciones⁶⁶⁵ se acompañan en importancia por la dupla categórica señor – demografía, expresando claramente la intencionalidad de los nobles, quiénes *“fomentaron esas roturaciones, dado que advirtieron que podían beneficiarse del asentamiento de campesinos en territorios que estaban bajo su dominio y que hasta ese entonces no se habían cultivado. Ofrecieron, pues, mayores libertades a quienes se trasladaran para trabajar en esas nuevas áreas”*⁶⁶⁶. La idea de mayores libertades en el ámbito rural es algo novedoso en la presentación de ese mundo dominado por señores banales⁶⁶⁷ con pleno poder de mando sobre sus campesinos, lo que hace más llamativo cuando de las tres editoriales, es la única que no relaciona el campo con la ciudad⁶⁶⁸ y, por tanto, la que no reconoce en su narrativa lazos de intercambios en las relaciones de producción y comercialización.

⁶⁶⁴ Aique, edición 2000, p. 140. Lo mismo se repite en las ediciones 2001 y 2006.

⁶⁶⁵ En cuanto a lo tecnológico, en los tres casos presentados, se evidencia poca importancia en relación con la incorporación de nuevas tierras a las que se analiza a través de técnicas como desecamiento de pantanos, tala de bosques y nuevas tierras de conquista.

⁶⁶⁶ Santillana, edición 2005, p. 216. En la edición de 1999, 2000 y 2002 se mantiene el mismo esquema categórico, sin embargo, en la edición 2001 ni siquiera se aborda el tema agrario, centrando todo el análisis en el mundo urbano.

⁶⁶⁷ Sobre el poder del ban, véase: GARCÍA DE CORTÁZAR, José y SESMA MUÑOZ, José, *Ibid.*

⁶⁶⁸ En el caso de Aique se visibiliza directamente el aumento de roturaciones con la creación de nuevas aldeas campesinas, algunas de las cuales evolucionan hasta derivar en burgos.

Como segundo eje observamos a Kapelusz, el cual crea un discurso circunscripto a pocas variables categóricas, de las cuales la dominante es el vocablo Señor⁶⁶⁹, la cual entra en triangulación dialógica con los términos campesinos y roturaciones, dando prioridad a las relaciones sociales de producción, más que a la relación productiva en sí misma, aunque dando fuerte visibilidad al dinero como valor social. *“Los grupos sociales acompañaron el cambio: algunos pocos campesinos lograron escapar de la relación servil, mientras que otros se vieron nuevamente atados al pago de rentas...los señores incorporaron el dinero como un medio para acceder a los nuevos símbolos de poder de la sociedad”*⁶⁷⁰.

En el discurso emanado por Kapelusz cobran fuerza las ciudades, a través de los burgueses, los cuales según el texto *“progresaron socialmente, al punto de poder imitar el modo de vida de la aristocracia”*⁶⁷¹. Esto es original ya que articula mínimamente el espacio de los señoríos con el mundo urbano. Dos esferas que siguen siendo abordadas en tratamientos diferenciales, aunque, para este caso, con lazos comunicativos más fluidos durante el análisis de lo rural.

El binomio campo – ciudad o, lo que es igual en términos marxistas, producción – intercambio sigue, como dice Bois⁶⁷², operando discursos separados en la narrativa de la manualística estudiada, demostrando la influencia historiográfica francesa en la mirada y tratamiento de los mismos, al tiempo que la imposición de propuestas tradicionales en el relato. No logran, pues, articular el proceso bajo un formato unificado que naturalice las relaciones entre las diferentes esferas socioeconómicas.

Como tercer y último eje, encontramos a Vicens Vives, editorial que en el discurso del tema destaca a las rotaciones, vinculándolas con las categorías roturaciones y campesinos⁶⁷³, esto es, con el mundo de los señoríos banales⁶⁷⁴ y el ámbito productivo. Sin embargo, a

⁶⁶⁹ Las rentas señoriales adquieren durante la narrativa una fuerza asociativa de gran poder simbiótico con la imagen señorial.

⁶⁷⁰ Kapelusz, edición 2004, p. 219.

⁶⁷¹ Kapelusz, *Ibíd.*, p. 219.

⁶⁷² Con respecto a este dilema Bois sostiene que: *“La corriente positivista es, evidentemente, la que concede menor atención al problema. Los medievalistas franceses se han dividido durante largo tiempo en dos categorías significativas: los especialistas en ciudades y los especialistas en el campo, de modo que la relación entre ambas entidades rara vez constituye un objeto de estudio en sí misma”*. Véase BOIS, Guy, *Ibíd.*, p. 93.

⁶⁷³ Plantea una asociatividad entre nuevas roturaciones y mayores libertades de los campesinos que se trasladan a trabajar las nuevas tierras. Este esquema, junto al mundo urbano comercial, lo enfrenta al encastillamiento, al decir que: *“La vida que transcurría dentro de los marcos estrechos del castillo y las tierras que lo rodeaban, comenzó a resquebrajarse por efecto del crecimiento de la población y la expansión territorial, del aumento de la producción agrícola y el renacimiento del comercio y la vida urbana”*. Véase Vicens Vives, edición 2002, p. 240.

⁶⁷⁴ El título que corona este apartado se denomina “La expansión dentro de Europa” a lo que le sigue “La expansión fuera de Europa”. En la primera abordan la temática que analizamos y en la segunda las cruzadas. La narrativa se aborda como un proceso continuo en torno al feudalismo y su dinámica de acciones diversas y expansivas.

diferencia de Aique y SM para quienes se ponderan estos dos últimos vocablos en detrimento de las tecnologías novedosas que se implementan en el campo; la editorial Vicens Vives lleva lo tecnológico, como término discursivo, al nivel más alto entre los textos internacionales, poniéndolo en tercer lugar junto con la categoría campesinos, abordando las rotaciones como medio entre las consecuencias de una mayor productividad y mayor uso de nuevas tecnologías agrarias. Esto visibiliza una mayor complejidad temática a la hora del análisis propuesto, con múltiples variables a considerar.

2. CIUDADES

El ámbito urbano se consolida de la mano de medievalistas especializados en estudios mercantilistas hacia principios del siglo XX como Pirenne a nivel mundial y Romero en el ámbito local. Es así que ciudad y comercio se entrecruzan dentro de un marco nuevo de relaciones humanas señaladas por una plena libertad individual, cuyos vínculos sociales se contextualizan dentro de la sociedad feudo-burguesa⁶⁷⁵.

No obstante, campo y ciudad se analizan de manera independiente en el proceso explicativo de la manualística analizada. Los textos escolares abordan dichos temas de manera separada y, en muchos casos, desvinculados el uno del otro como si nada tuvieran que ver el mundo de la producción, el intercambio y el consumo⁶⁷⁶.

Sin embargo, en los ámbitos académicos actuales, ambas esferas se estudian como dos caras de un mismo sistema, el feudal⁶⁷⁷, compuesto por las ciudades y sus tierras de explotación circundante y, en definitiva, con el mundo agrario que las dinamiza en el constante intercambio de bienes diversos y de hombres que adquieren mayor movilidad territorial, aunque poseen diversas libertades que nunca son tan amplias como se pensaba con los iniciadores de los estudios urbanos (Pirenne).

Con respecto al tratamiento que hacen los manuales de las ciudades, observamos una considerable importancia adquirida en los discursos, si se compara con los temas agrarios⁶⁷⁸.

⁶⁷⁵ Sobre esta categoría ideada por José Luis Romero, véase: ROMERO, José Luis, *La revolución burguesa en el mundo feudal*, *Ibíd.*

⁶⁷⁶ Con respecto a esta triangulación en el ámbito urbano, véase: ZAPATERO, Mariana, "Alimentación y abastecimiento de alimentos en la Baja Edad Media", en: *Cuestiones de Historia Medieval*, vol. 2, Buenos Aires, Selectus, 2011, pp. 259 – 279.

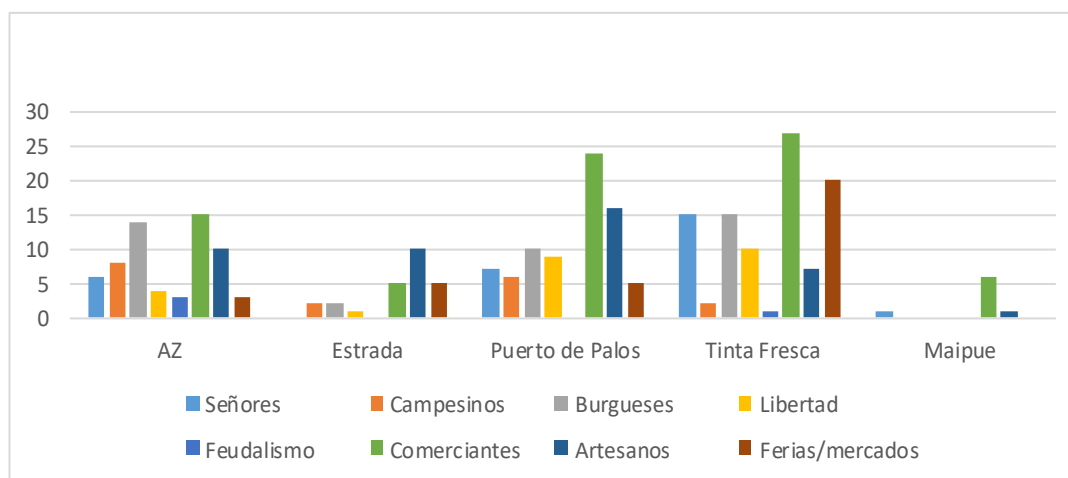
⁶⁷⁷ Sobre la nueva manera de estudiar a las ciudades, en el contexto feudal, véase: FASOLI, Gina, "Ciudad y feudalidad", en: AA.VV., *Estructuras feudales y feudalismo en el mundo mediterráneo*, Barcelona, Crítica, 1984, pp. 215-240.

⁶⁷⁸ Mientras Puerto de Palos y Maipue invisibilizan lo rural, no dándole tratamiento; en el caso de lo urbano, todas las editoriales trabajan, en mayor o menor medida, el tema, lo que nos presenta un mapa de prioridades a la hora

Por otra parte, el mundo urbano suele asociarse con el mundo mercantil casi en exclusividad, reforzando la pervivencia de las posturas esgrimidas en los años veinte por Pirenne y unas décadas más tarde por Romero. Este último durante los sesenta expresa en *La revolución burguesa en el mundo feudal* que: “Los nuevos grupos mercantiles...entre los siglos XI y XII lograron constituir, junto al sistema económico agrario pero independiente de él, un sistema económico mercantil. Así se desencadenó el cambio, mediante la yuxtaposición de dos sistemas económicos que entrañaban dos sistemas sociales”⁶⁷⁹.

Sin embargo, cuando asociamos la categoría comerciantes con otras variables presentes en los discursos, presenciamos tres diferencias entre las editoriales analizadas. Si nos detenemos en el gráfico N° 24, la primera está compuesta por el binomio comerciantes – burgueses (Az), la segunda marcada por los vocablos comerciantes – artesanos (Estrada, Puerto de Palos y Maipue) y la tercera representada por los términos comerciantes – ferias/mercados (Tinta Fresca).

GRÁFICO N° 24. Las ciudades en manuales nacionales.



Fuente: Elaboración propia con información obtenida de los manuales analizados

Con respecto a la burguesía, la editorial Az la define en su relación con el mercado y el comercio pero también con el artesanado⁶⁸⁰, circunscribiéndola a los burgos europeos, al

de presentar los discursos. En cuanto al número de carillas usadas para su explicación el número crece exponencialmente, siendo Puerto de Palos y Tinta Fresca la que más dedica con cuatro carillas y Maipue la que menos dedica con una sola.

⁶⁷⁹ ROMERO, José Luis, *La revolución burguesa en el mundo feudal*, Ibíd., p. 332.

⁶⁸⁰ Se usa el término industria, el cual consideramos atemporal por asociarlo con un ideario contemporáneo vinculado a la fábrica. Sobre su terminología léase: HOBBSAWM, Eric, *Industria e Imperio*, Barcelona, Ariel, 1982.

expresar que: *“La burguesía había nacido en Europa. La base de la riqueza de esta nueva clase social no era la tierra, sino el comercio y la industria; su escenario natural era la ciudad, el burgo. La burguesía jugó un papel político y social cada vez más importante”*⁶⁸¹.

Esta idea de ciudad como espacio mercantil burgués retoma lo ya expresado por Romero a mediados del siglo XX, reforzando la tradicionalidad emanada de vínculos estrechos y alianzas con las monarquías, es así que: *“La burguesía que manejaba el dinero y los reyes que otorgaban títulos nobiliarios se apoyaron mutuamente. De esta alianza nacieron los Estados modernos”*⁶⁸².

El discurso de alianza con el monarca denota, por su opuesto, el enfrentamiento con los señores. Es así que se ve a campesinos y artesanos buscando en las ciudades la libertad que no poseen en el ámbito rural señorial.

*“Las ciudades constituyeron para muchos campesinos la oportunidad de obtener la libertad, rompiendo los lazos que los unían con los señores... Poco a poco, las exigencias del comercio y el aumento del consumo hizo que los artesanos se liberaran del señor, integrándose a talleres que nucleaban a artesanos de un mismo oficio. Nació así la industria artesanal urbana”*⁶⁸³.

De la cita se deduce la dicotomía, hoy cuestionada, de los mercantilistas de principios del siglo XX que plantean una ciudad como sinónimo de libertad frente a un espacio feudal campestre vinculado a una férrea dependencia señorial. Se sigue observando al elemento urbano de forma genérica, como si pudiésemos hablar de una ciudad y su caso se repitiese al infinito en Europa como modelo imitativo cultural⁶⁸⁴. Además se asocia a los campesinos que se movilizan a las urbes y a los artesanos dentro de un mismo grupo, el que se consolida posteriormente en los gremios. Cabría dejar en dicho relato una contradicción aparente, la gente que integra los burgos, eso es los burgueses, provienen en general, de los espacios agrarios circundantes. El discurso plantea incongruencias de lógica explicativa si se intenta ver a las espacialidades estudiadas de manera cerrada y con naturalezas diferentes.

En el caso de las editoriales Estrada, Puerto de Palos y Maipue, se establece un diálogo dominante entre comerciantes y artesanos, lo que demuestra la preferencia discursiva de ambos vocablos en detrimento del de burguesía⁶⁸⁵. Este último término se visualiza con

⁶⁸¹ Az, edición 1999, p. 246. Esta idea también se repite en la totalidad de las ediciones Az trabajadas.

⁶⁸² Az, *Ibíd.*, p. 246. Téngase en cuenta que en la edición 2002, se profundiza en la formación del Estado francés y en la figura político – militar de Juana de Arco, la cual se visibiliza masculinizada en el tratamiento discursivo del manual.

⁶⁸³ Az, *Ibíd.*, p. 237.

⁶⁸⁴ Sobre la complejidad de definir una ciudad léase el trabajo de MONSALVO ANTÓN, José María, *Las ciudades europeas del medioevo*, Madrid, Síntesis, 1997.

⁶⁸⁵ Nótese que para Puerto de Palos adquiere una notoriedad importante dicho término y, por el contrario, en el caso de Maipue no se lo menciona nunca en todo el discurso.

mayor fuerza discursiva en Puerto de Palos, presentándose como un *nuevo grupo social*, el cual altera y enfrenta la estructura piramidal de la sociedad feudal⁶⁸⁶. Cuando se define burguesía se menciona, como también hace Az, referencia a lo económico, vinculándose con comerciantes y artesanos⁶⁸⁷, no dejando lugar a dudas sobre las actividades dominantes dentro del burgo, aunque, a la vez, visibiliza un término que expone a un grupo poco uniforme, no solo por sus actividades, mercantiles o manufactureras, sino que además porque se “*Hicieron visibles en su interior las diferencias provocadas por una mayor o menor riqueza. Los más ricos eran aquellos que traficaban a larga distancia o comerciaban con dinero*”⁶⁸⁸. Es así que el relato se compone de facetas individualizadas entre comerciantes por un lado y corporaciones de gremios artesanos⁶⁸⁹ por otro, aunque en ambos casos siempre se analiza desde la óptica de los más ricos.

Se retoman así las teorías postuladas por Pirenne sobre el comercio a gran escala en el mediterráneo⁶⁹⁰, donde las ciudades europeas, especialmente las italianas, toman la posta en la “*revolución*”⁶⁹¹ mercantil y urbana como, también, en la defensa de la libertad⁶⁹² para lo cual y, a través del enfrentamiento con los señores, se expresa que: “*La lucha por la autonomía municipal y por las libertades urbanas dio sus primeros pasos importantes en el siglo XI, sobre todo en aquellas ciudades que tenían una importante actividad comercial*”⁶⁹³. El relato en su totalidad, por acción o por oposición queda entrelazado con los grandes comerciantes europeos y sobre ellos gira la importancia del discurso, incluso cuando se habla de las libertades.

En el caso de Estrada, se le dedica al tema solo una carilla y media, dividiéndose en dos categorías: *El renacimiento*⁶⁹⁴ *comercial*, donde se suma a las ferias y mercados⁶⁹⁵ un tercer elemento: las tiendas, referenciando artículos de primera necesidad y vinculando el consumo

⁶⁸⁶ Este planteo lo ubicamos tanto en Puerto de Palos como también en Az.

⁶⁸⁷ Puerto de Palos, edición 2001, p. 186.

⁶⁸⁸ Puerto de Palos, *Ibid.*, p. 186.

⁶⁸⁹ Se visualiza el grado de aprendizaje que se debía pasar de un aprendiz a un maestro, aunque no se hace mención a cuestiones vinculadas a temas económicos y menos salariales, recayendo solo en aspectos formativos educacionales que se adquieren en cada grado de avance en la formación.

⁶⁹⁰ Véase: PIRENNE, Henri, *Las ciudades de la Edad Media*, *Ibid.*

⁶⁹¹ Se usa la palabra revolución por sobre la de renacimiento en el caso de Puerto de Palos, dejando en claro la influencia de Le Goff sobre dicho término. Véase: LE GOFF, Jacques, *Mercaderes y banqueros de la Edad Media*, Buenos Aires, Eudeba, 1984. Ciertamente la incorporación de este autor y parte de sus ideas genera algo novedoso en los discursos tradicionales imperantes, aunque no deja de visibilizarse una clara influencia francesa en la bibliografía escogida y una dominancia de la Escuela de Annales en el discurso.

⁶⁹² Para Pirenne, la burguesía medieval forma con respecto a la libertad un monopolio.

⁶⁹³ Puerto de Palos, edición 2001, p. 186.

⁶⁹⁴ En clara alusión a lo escrito por: LE GOFF, Jacques, *La civilización del Occidente medieval*, Madrid, Paidós, 1999.

⁶⁹⁵ Solo se los nombra pero no se detalla su funcionamiento como sí ocurre con las ferias y las tiendas que se describen mínimamente dentro del apartado.

de las clases populares al relato histórico y *El renacimiento urbano*, donde aparece asociado el crecimiento de las ciudades con el desarrollo de los artesanos, al decirse que:

“El crecimiento de la población urbana impulsó el traslado a las ciudades de numerosos artesanos especializados que vivían en aldeas. También lo hicieron personas que no tenían ningún oficio y buscaban emplearse con algún artesano...Posteriormente, se fueron organizando en los llamados gremios, que eran agrupaciones que reunían a aquellos que desempeñaban un oficio similar”.

Si bien se detallan los diferentes caminos que transforman a un aldeano o campesino en un artesano recorriendo un camino de ciertas libertades históricas, lo contraponen con las regulaciones y controles emanados por las corporaciones o gremios medievales. Aunque la imagen de dos caras de un mismo proceso nos presenta un discurso, aparentemente novedoso; por la brevedad con que se encara el tema y, por lo tradicional de la temática narrada en su profundidad categórica⁶⁹⁶, Estrada se plantea como el caso de mayor tradicionalidad a la hora de abordar la temática⁶⁹⁷.

Por último se presenta el caso de Tinta Fresca, cuyos manuales generan un binomio entre las categorías comerciantes - ferias/mercados. La mencionada editorial es, una vez más, la que brinda mayor tratamiento al tema, pudiéndose visualizar en el incremento de vocablos con respecto al resto de las editoriales nacionales, aunque es la más tradicional al momento de reproducir las tesis de Romero⁶⁹⁸ sobre el mundo urbano y los mercados nacientes.

En la relación de comerciantes y mercados se diferencian aquellas estructuras locales, de las vinculadas al comercio marítimo internacional. Al mismo tiempo, se complejiza la explicación con la diferenciación de los mercados y las ferias, ligando el consumo con objetos de lujo cuyo eje de consumo está marcado por los señores. Es así que se expresa *“En sus largas travesías, los mercaderes transportaban en sus flotas objetos de lujo para el consumo señorial...Los productos se vendían en los mercados permanentes de las ciudades portuarias o en los mercados temporales o ferias, que cobraron gran influencia en los siglos XII y XIII”*⁶⁹⁹.

Se asocia a la burguesía comercial, casi exclusivamente, con el surgimiento de diversos tipos de mercados de lujo, para abastecer necesidades exclusivas de los señores y se los sitúa dentro de los patriciados urbanos dominando el escenario político urbano junto a los

⁶⁹⁶ No rompe con la exposición mantenida por el resto de editoriales, exponiendo las diferencias entre los aprendices, oficiales y maestros en la estructura integral de las corporaciones.

⁶⁹⁷ A Estrada en el plano nacional, lo acompaña Santillana dentro de los manuales internacionales. Ambas representan la mayor tradicionalidad historiográfica al abordar el tema ciudades.

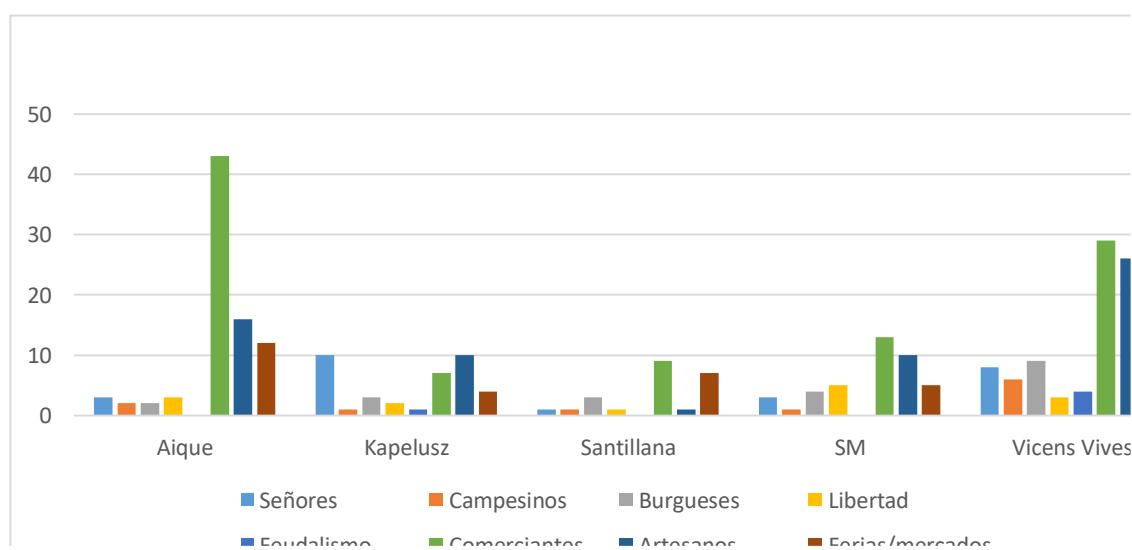
⁶⁹⁸ A pesar de ello, nunca se usa en el discurso analizado el término feudo – burgués como sí aparece mencionado en otras editoriales.

⁶⁹⁹ Tinta Fresca, edición 2005, p. 226.

banqueros⁷⁰⁰. Como contracara se narra una diversidad de actores pertenecientes a los sectores más humildes, entre los que se encuentran “*los aprendices de artesanos, jornaleros y una serie de marginados, vagabundos, mendigos, campesinos fugitivos, que vivían de trabajos temporales o de la limosna de la Iglesia o el municipio*”⁷⁰¹. Estos último es de destacar, ya que es la única editorial es nombrar actores sin poder, aunque solo se trata de una mención en el contexto de los discursos de la imponente burguesía urbana dedicada al gran comercio.

A diferencia de las editoriales nacionales, las internacionales como observamos en el gráfico siguiente, diversifican su discurso, según dos grandes categorías dominantes. Por un lado, se encuentran Aique, Santillana, SM y Vicens Vives, las cuales destacan el término *Comerciantes* sobre los demás. Esta línea repite lo observado en los textos anteriormente analizados. Por otro lado, la editorial Kapelusz, eleva al primer lugar dentro del discurso al término *Artesanos*.

GRÁFICO N° 25. Las ciudades en manuales internacionales.



Fuente: Elaboración propia con información obtenida de los manuales analizados

Si nos detenemos en el gráfico N° 25, el mayor tratamiento sobre la ciudad y sus actividades comerciales lo brinda Aique⁷⁰² para la cual el crecimiento de los burgos medievales se

⁷⁰⁰ Se le dedica media carilla al tema de la economía monetaria (ambas palabras se remarcan en negrita dentro del discurso) y, especialmente, las operaciones que dan como resultante el cambio y el crédito.

⁷⁰¹ Tinta Fresca, *Ibíd.*, p. 228. Sobre el tratamiento de los marginales, véase: WAIMAN, David, “Marginalidad en la Edad Media”, en: RODRÍGUEZ, Gerardo, *Cuestiones de Historia Medieval*, op. cit., pp. 541 – 562.

⁷⁰² Se diferencia de Vicens Vives, segunda editorial mayoritaria en visibilizar el tema, por la enorme distancia entre la primera categoría discursiva (Comerciantes) y la segunda (Artesanos).

produce “como consecuencia del aumento de la producción agraria entre los siglos XI y XII, en toda Europa”⁷⁰³. A pesar de reconocer vínculos interconectados entre campo y ciudad, el capítulo se denomina “La reactivación del comercio”⁷⁰⁴ donde la centralidad no está, justamente, puesta en el entramado de relaciones productivas sino en la ligazón de mercaderes y banqueros a los que se dedica mayor espacialidad durante el tratamiento temático.

El gran aporte, realizado por Aique, desde un aspecto novedoso, se encuentra en un recuadro sobre el margen inferior derecho donde se sintetizan las diferencias en cuanto a las letras de cambio, los pagaré y los seguros como recursos comerciales nacidos en la etapa estudiada⁷⁰⁵ y como parte de un proceso de fortalecimiento de los *Mercaderes y banqueros*⁷⁰⁶ como se subtitula a *La nueva sociedad urbana* donde se comparan, en importancia, el rol de los comerciantes con el de los artesanos. En este punto, se dan notoria centralidad al primero, al que no solo se oponen las corporaciones artesanas sino también la Iglesia, quién “condenó la actividad comercial porque cuestionaba su misma finalidad: la obtención de ganancia... Sin embargo, en los hechos, los mercaderes se integraron en la sociedad cristiana”⁷⁰⁷.

La misma idea de mercaderes y banqueros sostiene la editorial SM, aunque a diferencia de Aique y en concordancia con Vicens Vives, da mayor protagonismo a los artesanos dentro del relato urbano. El factor común que todos evocan es que los mercaderes se definen en torno al mercado. Si bien la mayoría de las editoriales de este primer grupo acuerdan en distinguir dos tipos de mercaderes, ya sea, en relación con las ferias (de condición temporal) que los representan bajo la forma de comerciantes itinerantes o con los mercados (de

⁷⁰³ Aique, edición 2006, p. 144.

⁷⁰⁴ A diferencia de las editoriales de este grupo y de Aique, en particular, la edición 2005 de Santillana no titula al apartado reactivación sino que lo sustituye por *La expansión del comercio*, brindándose en el segundo caso, un dinamismo de correlaciones urbanas mayor entre el pasado y los siglos XI al XIII.

⁷⁰⁵ La edición 2004, a diferencia de las otras versiones, no hace hincapié en estas herramientas comerciales, focalizando su discurso novedoso en *El resurgimiento de la moneda*.

⁷⁰⁶ La conexión mercaderes y banqueros que aparece titulado un apartado del manual, se retoma, no solo en su título sino también en su narrativa posterior, dentro de los estudios marcados por Le Goff, dentro de la escuela historiográfica de Annales sobre mediados de la década del sesenta en su obra denominada justamente *Mercaderes y Banqueros en la Edad Media*. Si bien esta obra es escrita por el historiador francés, retoma ya los estudios previos del italiano Sapori y el francés Renouard sobre estas temáticas. Para más información véase: LE GOFF, Jacques, *Mercaderes y banqueros en la Edad Media*, Ibid.; SAPORI, Armando *Le marchand italien au Moyen Âge*, París, 1952 y RENOIJARD, Yves, *Les hommes d' affaires italiens du moyen âge*, Paris, Colin, 1949.

⁷⁰⁷ Aique, edición 2000, p. p. 145. Lo mismo aparece en la versión 2001 y 2006. Piénsese que una vez más para este tema se recurre a lo planteado por Le Goff en *Mercaderes y banqueros en la Edad Media*, no haciendo de la mencionada narrativa nada nuevo desde lo historiográfico, aunque sí es novedoso en el sentido de aparecer visibilizado por primera vez en el contexto de la manualística estudiada. Sobre lo historiográfico y sus formas tradicionales en el mundo urbano medieval, véase: AURELL, Jaume, *La imagen del mercader medieval*, versión digital, consultada el 10/12/2016, URL: <http://www.raco.cat/index.php/BoletinRABL/article/viewFile/194504/270158>.

condición permanente) que los muestran en una etapa posterior de mayor estabilidad, vinculados a los bancos. Solo Santillana, con exclusividad, reivindica la primera de las relaciones entre mercaderes y ferias, expresando que: “*Uno de los puntos de intercambio más importantes eran las ferias entre las cuales sobresalían las Ferias de Champagne, situadas en el nordeste de Francia*”⁷⁰⁸.

Si bien todas estas editoriales plantean relatos parecidos de acuerdo con una tradición historiográfica mercantilista de narrativas más o menos parecidas relacionadas con lo ya expresado por Romero en la década del cincuenta, debemos mencionar que en algunos pocos casos también aparecen discursos alternativos que descentran la mirada tradicional con la que se abordan las ciudades y sus habitantes. Es así que, por ejemplo, se destaca SM por un pequeño recuadro final donde se transmite *La vida en la ciudad medieval*⁷⁰⁹. Este apartado ubica en la espacialidad urbana medieval, desde una óptica historiográfica socio – cultural, otro relato, aunque breve, que expresar que:

“A pesar de que las ciudades medievales eran muy distintas entre sí, tenían algunas características en común. La mayoría de ellas eran pequeñas y estaban rodeadas con murallas de piedra. En su interior, las casas se apiñaban a lo largo de calles muy estrechas...Los habitantes de las ciudades se agrupaban en determinadas zonas según su oficio o su origen...El barrio judío estaba claramente separado; en algunas ciudades, sus habitantes debían llevar sobre sus ropas una señal que los identificara”⁷¹⁰.

La imagen de la muralla como símbolo urbano o el vínculo identitario de una calle asociado a una profesión determinada, refuerza el espacio común en el que todas las narrativas trabajadas recaen cuando se habla de ciudad⁷¹¹. Sin embargo, en este discurso en particular, aparece la figura del judío como elemento disruptivo dentro de la sociedad cristiana dominante.

El judío aparece desdibujado en la mayoría de los relatos y no es raro entender dicha lógica pues, al dominar una narrativa política que da preeminencia a una historia medieval marcada por el ritmo de los Estados es sus diversas formas, sean estos reinos o imperios

⁷⁰⁸ Santillana, edición 2005, p. 217. Este relato coincide con lo expresado por Le Goff en Mercaderes y Banqueros, por el cual, se vinculan las ferias de Champagne con el esplendor del tipo de comerciante itinerante. Nótese que en la edición mencionada se usa mayoritariamente el vocablo feria y rara vez el de mercados, a los que a veces se confunde con las ferias. El tratamiento del tema por parte de Santillana es sumamente reducido, rasgo que comparte con Estrada, al tiempo que desde el discurso se sostiene fuertemente tradicional.

⁷⁰⁹ Un aspecto novedoso que toma la editorial Vicens Vives, de corte cultural, es *La vida en los talleres*, donde sitúa en tiempo y espacio, desde lo arquitectónico, el lugar donde viven y trabajan los hombres de los diferentes gremios. Para mayor información, véase: Vicens Vives, edición 2002, p. 247.

⁷¹⁰ SM, edición 2003, p. 264. Lo mismo se reproduce en las versiones 2005 y 2006. Para mayor información sobre los temas relacionados con la vida en el mundo urbano, véase: D'HAUCOURT, Genevieve, *La vie au Moyen Age*, París, Presses Universitaires de France, 1961 y BALDEÓN BARUQUE, Julio, *La vida cotidiana en la Edad Media*, Ibíd.

⁷¹¹ Para mayor información, véase: MONSALVO ANTÓN, José María, Ibíd.

occidentales europeos, lo usual es pensar que aquellos pueblos “sin Estado” propio no deben entrar en el relato⁷¹².

Es en SM donde se los nombra mínimamente en la espacialidad urbana sin mayores logros que la sola mención, aunque la mayor apertura temática la obtiene Vicens Vives, cuando se exponen los barrios urbanos judíos a través de una narrativa amplia. Bajo el título *Una aljama judía*⁷¹³ se desarrollan ejes arquitectónicos característicos: “Se aglomeraban en barrios propios que se llamaban juderías, aljamas o calls (en hebreo cahal) y que solían aislarse del resto de la ciudad cristiana con una muralla⁷¹⁴ y unas puertas que cerraban al anochecer”⁷¹⁵. También aspectos económicos porque: “Las aljamas cobraban sus propios impuestos sobre la carne y el vino sobre todo, que luego entregaban al rey”⁷¹⁶, y religioso – educativos ya que: “Tenían su propia sinagoga y sus escuelas a las que acudían los hijos de los pobres, porque los ricos aprendían en sus casas con profesores particulares”⁷¹⁷.

El segundo grupo de manuales, representado por Kapelusz, estudia las ciudades y su desarrollo socio – económico y da preeminencia, ya no al vector mercantil⁷¹⁸ de los burgos sino, al artesanado urbano. Esta editorial se caracteriza por dar igual importancia a la categoría artesanos y señores.

Kapelusz, al igual que Vicens Vives, incorpora el concepto de sociedad feudoburguesa⁷¹⁹ analizando la incontenible e incontrolable movilidad social planteada por Romero ya en 1967, destacando las constantes relaciones entre campesinos y burgueses. El aporte más novedoso es el que se observa en un plano – esquema de una ciudad medieval, la de Siena, donde se marcan los principales edificios y espacios del burgo como la plaza central, la catedral, el ayuntamiento o el hospital. En el mismo espacio se plantea lo socio económico

⁷¹² La misma lógica sirve para explicar el caso gitano y su ausencia total en los discursos de la manualística estudiada.

⁷¹³ El recorte espacial se centra exclusivamente en las juderías de la Península Ibérica.

⁷¹⁴ Introducen una nueva mirada sobre la categoría muralla. Ya no desde la óptica defensiva militar, sino como barrera étnica – religiosa dentro de la misma espacialidad urbana, abriendo una cierta visibilidad a la diversidad cultural que atraviesan las ciudades medievales y sus gentes en plural. Véase: GUGLIELMI, Nilda, *La ciudad medieval y sus gentes*, Buenos Aires, Fundación para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1981.

⁷¹⁵ Vicens Vives, edición 2002, p. 249.

⁷¹⁶ Vicens Vives, *Ibíd.* p. 249.

⁷¹⁷ Vicens Vives, *Ibíd.* p. 249.

⁷¹⁸ Encuentran en ambas editoriales, especialmente en Estrada, los valores más bajos entre la cantidad de vocablos referidos a lo mercantil se refiere. A pesar de ello, el tema está presente en ambas editoriales no perdiendo fuerza discursiva, aunque subordinada a lo artesanal.

⁷¹⁹ En claro homenaje a la trayectoria dentro del medievalismo argentino ejercida por José Luis Romero y sus aportaciones categóricas. Véase: ROMERO, José Luis, *La revolución burguesa en el mundo feudal*, *Ibíd.* Esta terminología se entiende en el contexto explicativo de lo urbano ya que Kapelusz, en su discurso, vincula directamente feudalismo con el crecimiento de los burgos, dejando en tercer plano a las cruzadas y a los comerciantes como motor del crecimiento urbano y elevando el rol operado por los gremios artesanos como ejemplo de plena libertad burguesa, en clara diferenciación respecto al mundo campesino.

vinculado con lo político, esto es, con el gobierno de la ciudad, donde se plantea que: “*En las comunas prontamente surgieron diferencias sociales. Algunas ciudades eran gobernadas por obispos y señores. Pero en otras, los mismos burgueses se hicieron cargo del gobierno, Estos últimos... estaban asociados en gremios... por debajo de ellos, se encontraban los oficiales y los aprendices*”⁷²⁰.

Nótese que se plantean dificultades a la hora de definir los núcleos urbanos. Por un lado, se reconocen ciudades bajo esferas señoriales y episcopales y por otro, aquellas que son gobernadas por Consejos urbanos dirigidos directamente por los burgueses, a los que el manual equipara con los maestros artesanos y no con los comerciantes de la ciudad.

3. EL FIN DEL MEDIOEVO

El fin de la Edad Media, en la manualística estudiada, se encuentra marcado por explicaciones políticas asociadas a la caída del Imperio Romano de Oriente, también conocido como Imperio Bizantino, vinculando narrativas históricas influidas por visiones basadas en surgimientos y desapariciones de estructuras imperialistas para explicar los comienzos y cierres de época. Por otra parte, unas pocas ediciones de textos nacionales e internacionales, marcan alternativas afines al descubrimiento de América y sus aspectos referentes con la economía mundo. A pesar de estos cortes claros y contrapuestos entre lo político y lo económico; el fin de la Edad Media expone temas que no guardan relación con los hechos que se mencionan en los mismos manuales a la hora de periodizarla.

La única lógica que vemos entre los discursos iniciales y los finales tienen un denominador común: la crisis sistémica que da paso a nuevos tiempos de orden y progreso. Esa crisis final de la Edad Media es abordada por las editoriales mediante las teorías historiográficas tradicionales que narran los “*tres grandes males medievales*”⁷²¹, esto es: el hambre, la peste y la guerra, como causas directas del fin del mundo medieval.

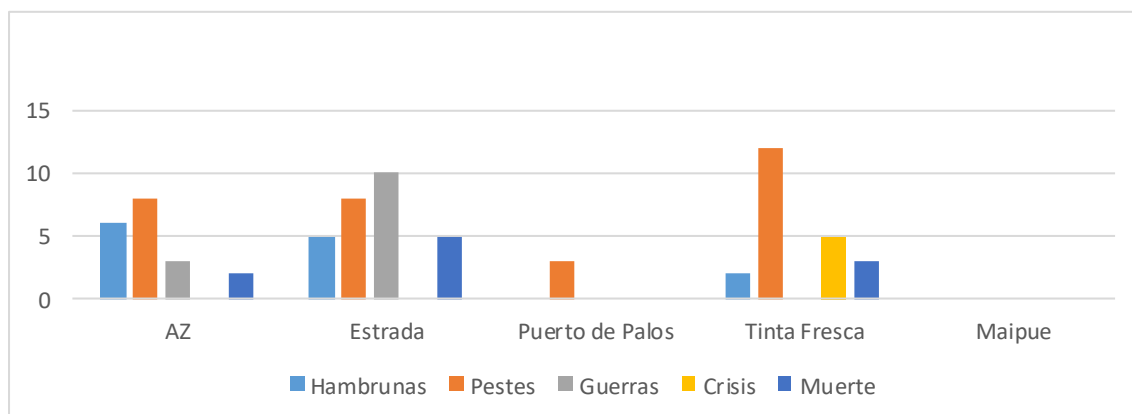
En los manuales nacionales observamos tres casos diferentes. En primer lugar, analizamos a las editoriales Az y Estrada que retoman las tres partes de la crisis bajomedieval en su sentido más tradicional (hambrunas – pestes y guerras). En segundo lugar, aquellas que

⁷²⁰ Kapelusz, edición 2004, p. 214. La diferencias entre maestros – oficiales y aprendices se muestran además, en un apartado titulado *Tecnología y sociedad*, cuando se plantea la crisis en las ciudades, dentro del relato de la fabricación del vidrio y sus técnicas en el taller medieval. Destacamos que es la única editorial en mostrar la crisis urbana dentro del conjunto de crisis generales de la Baja Edad Media. Véase al respecto, Kapelusz, edición 2004, p. 224.

⁷²¹ Este es el título de la editorial Az, que a su vez lo toma de la obra de SUARÉZ FERNANDEZ, Luis, *Historia social y económica de la Edad Media*, Madrid, Espasa – Calpe, 1969.

toman solo una parte de la tríada clásica. Observamos, en esta línea, a Tinta Fresca que se centra en dos factores (hambrunas y pestes) y Puerto de Palos que solamente explica el fenómeno desde la peste. En tercer lugar, Maipue que no visibiliza los factores de crisis ya que de las ciudades y su expansión al siglo XV⁷²² y graficando el fin del mundo medieval en los conocimientos geográficos y las técnicas marítimas que permiten la expansión territorial de Portugal, realizando la figura de Enrique El Navegante⁷²³.

GRÁFICO Nº 26. El fin del medioevo en manuales nacionales.



Fuente: Elaboración propia con información obtenida de los manuales analizados

Como se puede ver en el gráfico Nº 26, dentro del primer grupo observamos una diferencia a destacar: Az pone énfasis en el elemento peste, mientras Estrada lo hace con el término guerras. Al mismo tiempo, ninguna de las dos editoriales utiliza la categoría crisis en el desarrollo del tema.

Sobre Az se puede mencionar que los tres temas abordados (hambrunas – pestes – guerras) son analizados de manera aislada, sin conexión causal unos de otros⁷²⁴ y donde la peste adquiere mayor tratamiento que los otros factores solo porque deriva de un incremento

⁷²² Dicho diseño textual se encuentra en el manual creado por Romero para la editorial Estrada. Véase: ROMERO, José Luis, *Historia Universal. Enseñanza Media*, Ibid.

⁷²³ Este final de Maipue coincide con la expresión de la editorial cuando aclara que “*La Edad Media, según la periodización tradicional, transcurre... entre la caída del Imperio Romano de Occidente y el Renacimiento europeo*”. Véase: Maipue, edición 2006, p. 105. Si bien la cita quita en apariencia importancia directa al Imperio Bizantino, habla de un Imperio Romano de Occidente, dejando entrever la idea de otra estructura en Oriente. El relato es uno de los más eurocéntricos, pues todo el discurso recorre dos etapas vinculadas a Europa, la caída de un imperio y su crisis y un renacer de los valores emanados en ese imperio a partir del siglo XV, reforzando lecturas tradicionales y contradictorias, respecto de la amplitud del mundo medieval en cuanto contenidos mínimos a enseñar donde lo oriental se pone en diálogo, o al menos deberían, con lo occidental.

⁷²⁴ Al igual que Puerto de Palos, como se verá más adelante, ambas editoriales quitan la voz supuesta del autor de la parte final del mundo medieval, ubicando citas de autores consagrados en Europa como son Suárez Fernández para España (Az) y Duby para la historiografía francesa (Puerto de Palos).

cuantitativo del vocablo separado de los otros dos términos. A esto debe sumarse la desconexión temporal, que adquiere en la espacialidad del manual observado, ya que se ubica entre las explicaciones del mundo urbano y las cruzadas que le siguen en secuencia de ubicación, no respetando el orden cronológico y ubicando al final del período histórico, no las crisis del orden feudal como ocurre en la mayoría de los textos escolares, sino la consolidación de las monarquías europeas occidentales⁷²⁵.

Estrada sostiene su discurso basado en una narrativa tradicional de acontecimientos bélicos. Mantiene su coherencia explicativa final dándole a la guerra una matriz central en el relato. Las innovaciones en el armamento son decisivas, según la editorial, para los cambios posteriores, ya que: *“El desarrollo de la artillería, con la aparición de las primeras armas de fuego, hizo que las guerras fueran cada vez más mortíferas y las pérdidas humanas, mayores. Además, cuando pasaban los ejércitos, los campos de cultivos quedaban arrasados, lo que intensificaba la escasez y el hambre”*⁷²⁶. Es así como de las guerras y sus efectos parten las explicaciones sobre las hambrunas y las epidemias y no al revés, como venimos observando en la mayoría de los casos estudiados. En este contexto, guerra y muerte⁷²⁷ se asocian bajo la acción directa de los hombres, mientras que en los relatos donde se vincula a la peste, se la relaciona con efectos naturales o divinos que exceden las voluntades humanas.

Esta afirmación que coloca a la guerra como punta de la crisis es controvertida en sus fundamentos teóricos⁷²⁸, deja a lo bélico como protagonista esencial en la conformación de la misma. No obstante, es verdad que le sirve al entramado discursivo para llegar al tema final, que es el fortalecimiento de las monarquías, con una cierta lógica explicativa donde ambos temas se analizan en conjunto en el espacio de una única carilla y en el que las acciones que enfrentan a los monarcas con sus vasallos u otros reyes tienen resoluciones, en general de carácter militar, para sortear los conflictos.

⁷²⁵ Mientras en las ediciones de 1999 al 2001 se incorpora al tema de la consolidación monárquica, otro aspecto relacionado con las técnicas novedosas de navegación; en la edición de 2002 se profundiza el primer aspecto político bajo un ejemplo concreto, el francés, bajo el título: *“Santa Juana de Arco y el Estado Francés”*, sin mencionarse las mejoras marítimas, el comercio u otro factor que no sea el estrictamente político.

⁷²⁶ Estrada, edición 2003, p. 254.

⁷²⁷ Adquiere para dicho relato los valores más altos en su utilización, si se compara con el resto de las editoriales internacionales.

⁷²⁸ Para mayor información sobre este tema, véase: ROMERO, José Luis, “La crisis en el mundo medieval”, en: *Crisis históricas e interpretaciones historiográficas. Textos escogidos de José Luis Romero*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2009, pp.105-123 y SEIBT, Ferdinand, “Sobre un nuevo concepto de la ‘crisis de la Baja Edad Media’”, en: SEIBT, Ferdinand y EBERHARD, Winfried (Dir.), *Europa 1400: la crisis de la Baja Edad Media*, Barcelona, Crítica, 1993, pp.7-26.

En cuanto a Tinta Fresca, el tema espacialmente ocupa el último lugar dentro del corpus medieval, teniendo una lógica económico – social que mantiene a lo largo de todo el relato y que visibiliza la polaridad entre nobleza y campesinado, llevando a focalizar en un tema poco abordado por el resto de editoriales: las revueltas campesinas. No aborda, sin embargo, la consolidación de las monarquías o los avances técnicos de la navegación y ni siquiera incluye entre los males medievales de la crisis final, la guerra, centrandó su narrativa en la peste y en menor medida las hambrunas, males que relaciona directamente con los estamentos campesinos. En este contexto entendemos la utilización de la categoría crisis⁷²⁹.

A pesar de ocupar la peste y la muerte, lugares importantes en el relato de Tinta Fresca, el armazón narrativo es claro al expresar que: “*El siglo XIV comenzó con una serie de malas cosechas, provocadas por una sucesión de lluvias excesivas... La falta de alimentos desencadenó ciclos de hambre, mortalidad, epidemias y descenso de la población*”⁷³⁰. La cita nos muestra a las hambrunas como el motor de la crisis, sin embargo y contrariamente, aparece desde lo cuantitativo, en el marco discursivo del texto, ocupando un lugar. Por otro lado, si bien destaca numéricamente el vocablo pestes, de la única que se habla es de la denominada peste negra o bubónica de 1348.

En el caso de Puerto de Palos, es interesante observar que el apartado dedicado a la peste negra⁷³¹ no lo integran dentro de la Edad Media, sino en lo que titulan “*Los orígenes del mundo moderno*” donde se describe el desarrollo de los diferentes Estados europeos occidentales⁷³² bajo las diferentes formas de gobierno, sean éstas las monárquicas autoritarias de la Península Ibérica, las republicanas, junto al Estado Pontificio en la Península Itálica, así como también la evolución política de Francia, Inglaterra y el Sacro Imperio Romano Germánico. El discurso de la peste queda desvinculado del contexto político en el que se lo inserta, no habiendo una lógica clara que permita comprender por qué aparece en la modernidad, dentro de la narrativa que desarrolla la evolución de los Estados

⁷²⁹ A pesar que el término crisis adquiere un segundo lugar en importancia discursiva, no tiene una naturaleza inclusiva entre los conceptos que se visibilizan, sino que, contrariamente, se cierra solo a lo económico y, especialmente, a las revueltas campesinas de carácter, en muchos casos, antiseñoriales. Para más información en torno al tratamiento del concepto crisis dentro del tema, véase el apartado “*Transformaciones en el ámbito rural*”: Tinta Fresca, edición 2005, p. 231.

⁷³⁰ Tinta Fresca, *Ibíd.*, p. 230.

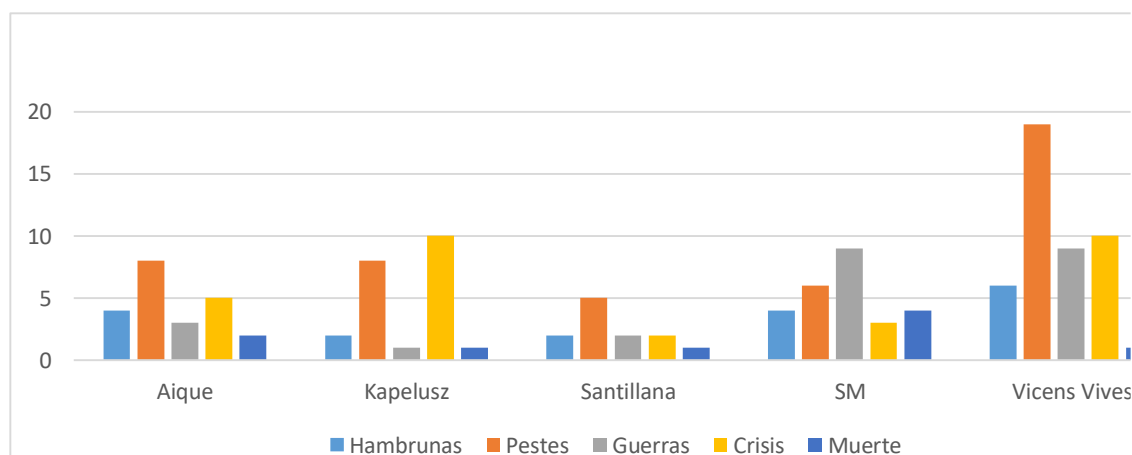
⁷³¹ Solo se cita un pequeño apartado de: DUBY, George, *Año 1000, año 2000, la huella de nuestros miedos*, Santiago de Chile, Andrés Bello, 1995 (En este caso, la cita aparece completa dentro del manual). Lo único que se cuenta es su traslado de Crimea hacia el sur de Italia por los comerciantes genoveses.

⁷³² Esta estructuración temática se presenta parecida a los formatos que traen los manuales de la década del sesenta y setenta, donde uno de los temas importantes al final del recorrido medieval, son la gestación de los Estados modernos, cuestión que casi no aparece o, incluso, se desdibuja por completo, en los manuales que estudiamos.

modernos. Incluso, adquiere una visibilidad marginal al ocupar un espacio periférico dentro de los laterales de la carilla y en letra menor al resto del discurso político dominante.

En cuanto a los manuales internacionales se homogeneiza el discurso ya que todas las ediciones observadas plantean una crisis tradicional basada en la tríada hambrunas- pestes – guerras. En esa estructura general que se comparte, encontramos una clasificación interna de acuerdo a la importancia que cada editorial brinda a los diferentes términos discursivos. En esta última línea, encontramos tres lecturas diferentes.

GRÁFICO N° 27. El fin del medioevo en manuales internacionales.



Fuente: Elaboración propia con información obtenida de los manuales analizados

De los datos arrojados en el gráfico N° 27, observamos que en primer lugar, se ubican aquellos manuales que posicionan la categoría peste por sobre el resto (Aique, Santillana⁷³³ y Vicens Vives). En segundo lugar, aparece SM, que pone en importancia central el concepto guerra. En tercer y último lugar, Kapelusz, para la cual el término clave en el final del medioevo está representado por la palabra crisis.

En cuanto al primer grupo, tanto Aique como Santillana⁷³⁴, coinciden en exponer la explicación clásica que comienza con un período de malas cosechas, lo que ocasiona consecuentes hambrunas y posteriores pestes entre la población, con lo que se opone teóricamente a la fuerte presencia discursiva que posee la peste, a la que sin embargo, se le

⁷³³ Nótese que solo en la edición 2005, dicho tema no se trata cerrando lo medieval con las ciudades.

⁷³⁴ Al tema se le dedica un cuarto de carilla donde apenas se mencionan los tres grandes males de la crisis, a la que se opone en la misma espacialidad el fortalecimiento del poder real como contra cara de la crisis feudal, equiparando los aspectos socio – económicos con los políticos que no dejan de visibilizarse hasta el final de la narrativa medieval. Véase: Santillana, ediciones

dedica mayor desarrollo narrativo⁷³⁵, en detrimento de las hambrunas originales referentes en la problemática. A pesar de ello hay que destacar que Aique es la única de las editoriales internacionales en colocar, en un segundo lugar, dentro del discurso a la categoría hambrunas.

Si observamos el caso de Vicens Vives, se ve cómo el orden semántico de las palabras invierte en importancia la relación causa – efecto que se sostienen tanto en Aique como en Santillana, al expresar que: “*A fines del siglo XIII el crecimiento económico se detuvo... comenzó entonces un ciclo de pestes, hambre y carestía*”⁷³⁶. En dicha afirmación, la peste es lo que inicia la trilogía, rompiendo con la explicación de las hambrunas y su posterior desenlace con las epidemias.

Si se tratase de establecer un nexo común entre las tres editoriales mencionadas, podemos destacar la amplitud de categorías que presentan, al encontrarse la totalidad de vocablos analizados, lo que demuestra una activación discursiva vinculada a la naturaleza del término crisis en su sentido más genérico. Sin embargo, mientras Santillana interpreta una crisis tradicional centrada en las hambrunas – la peste bubónica - Guerra de los Cien Años⁷³⁷, sin brindar otro dato complementario que posibilite entender la noción de crisis en el sentido amplio; Aique y Vicens Vives⁷³⁸ incorporan a su discurso una mayor amplitud discursiva, coherente con un relato de crisis genérica⁷³⁹.

Con respecto a Aique, destacamos, durante la crisis, la integración de una faceta espiritual y nuevas formas de pensamiento desarrollando así un discurso novedoso con respecto a los otros manuales internacionales.

“La crisis del siglo XIV afectó la organización económica y social de la Europa feudal y, al mismo tiempo, originó una profunda crisis espiritual. Las pestes, el hambre y la muerte fueron

⁷³⁵ En la edición Santillana de 1999, incluso se aborda la peste en dos carillas bajo el título “*Miedos y reacciones de las sociedades en momentos de crisis*”. Esta edición de destaca por analizar, de forma comparativa, las vestimentas de los médicos que tratan la peste y los médicos actuales cuando se enfrentan a epidemias, e incluso, se plantea para trabajar un documento donde se cita una fuente literaria clave para la época como es El Decamerón de Boccaccio y su visión de la peste. Este tratamiento novedoso queda anulado en las ediciones posteriores, incluso los tres grandes males, se los analiza bajo una espacialidad marginal y formas tradicionales en las ediciones 2000, 2001 y 2002, para directamente dejar de ser tratado como tema en la del año 2005.

⁷³⁶ Vicens Vives, edición 2002, p. 254.

⁷³⁷ Solo se expresa de la misma que ocurre entre: “*Francia e Inglaterra [y que] murieron más de veinticinco millones de personas*”. Véase: Santillana, edición 2002, p. 173. Se reproducen de similar manera en las ediciones 2000 y 2001.

⁷³⁸ Además de las pestes – hambrunas y guerras, Vicens Vives plantea como producto de la unión de estos elementos en el ámbito urbano, el crecimiento de la conflictividad social que “*provocó violentas rebeliones, generalmente poco exitosas*” (Vicens Vives, edición 2002, p. 255). Agrega a los elementos tradicionales de la crisis, la inseguridad en el ámbito urbano, transformando, al igual que Aique, al tema en algo novedoso en el contexto de la manualística estudiada.

⁷³⁹ Se evidencia dicha importancia del término crisis en Aique y Vicens Vives al presentarse en segundo lugar dentro del formato discursivo que se narra.

*consideradas un castigo divino frente al pecado y la corrupción de las costumbres. La presencia permanente de la enfermedad, la miseria y la muerte provocó un sentimiento de incertidumbre, de angustia y de abandono frente al cual la Iglesia medieval no consiguió elaborar una respuesta*⁷⁴⁰.

Aique es una de las pocas editoriales en explicar de manera extensa una crisis que no solo afecta las esferas económico – sociales⁷⁴¹, sino que integra dentro de sus discursos los aspectos religiosos culturales que tienen que ver con formas de creencias y, en definitiva, con las mentalidades de la época estudiada⁷⁴². A pesar que las mentalidades tienen un recorrido teórico consolidado dentro del ámbito académico nacional⁷⁴³, aparece en los manuales de manera tímida en contadas ocasiones y en ediciones puntuales.

SM forma el segundo grupo destacado, el cual rompe la lógica visibilizada hasta el momento por la cual la categoría dominante es la peste y, a partir de ella, se utiliza el resto de los vocablos. La editorial no solo da mayor presencia al término guerras, sino que lo lleva al primer grado de importancia en el tratamiento discursivo y coloca a la peste en segundo lugar. Caso idéntico sucede con Estrada para el ámbito nacional.

Es SM la que más aristas establece en los aspectos críticos del final del medioevo, ocupándose de la crisis agrícola y demográfica, las guerras, los conflictos sociales de los campesinos contra sus señores y la crisis espiritual, con un apartado especial dedicado a “*Las herejías y la Inquisición*”. En él se marca la diferencia entre las necesidades espirituales de los creyentes y las instituciones religiosas que imponen duras sanciones para aquellos que piensan en alejarse del dogma como la muerte en la hoguera, texto que es acompañado de una imagen alusiva⁷⁴⁴.

Por último, observamos el caso de Kapelusz, la cual tiene como categoría discursiva central al vocablo crisis. El mismo, en principio, asume mayormente un carácter económico, al expresarse que:

“Los señores requerían mayores rentas de los campesinos, para satisfacer necesidades cada vez más complejas, el rey demandaba impuestos para fortalecer su poder y, finalmente, el

⁷⁴⁰ Aique, edición 2000, p. 151. Lo mismo aparece en las ediciones 2000 y 2006.

⁷⁴¹ Las ediciones 1999 y 2004, sin dejar de brindar información sobre la crisis, aunque de manera mucho más marginal, vuelcan mayor peso final a lo económico ligado a las expansiones ultramarinas de algunos reinos europeos occidentales y a la conformación de una economía – mundo.

⁷⁴² Con respecto a las mentalidades de finales del medioevo, también Vicens Vives recoge la posta de la innovación discursiva al plantear nuevas sensibilidades desencadenadas tras la crisis y una nueva concepción del hombre que tiende a unir la crisis con el surgimiento del humanismo.

⁷⁴³ Para mayor información sobre la historia de mentalidades, véase: BURKE, Peter, *La revolución historiográfica francesa. La escuela de los Annales: 1929 – 1989*, *Ibíd.*

⁷⁴⁴ Téngase presente que dicha editorial es de origen católico y circula, preferentemente, por escuelas de carácter confesional, donde los temas religiosos son parte activa de los conocimientos a transmitirse.

*papado exigía contribuciones para sus programas de construcciones arquitectónicas... Esta presión terminó desatando una grave crisis económica y social*⁷⁴⁵.

Es a partir de las mayores presiones tributarias que se pasa a explicar la trilogía hambrunas – pestes y guerras, a las que se suman, al igual que con Vicens Vives, una crisis urbana con la caída del volumen comercial y la concentración de la actividad económica a través de las oligarquías burguesas y una crisis en el pensamiento, no vinculada con lo religioso, sino que apunta a aspectos filosóficos vinculados con nuevos valores (humanismo - antropocentrismo).

A pesar de plantear una idea de crisis general amplia, consideramos que lo novedoso en este manual es el tratamiento de la peste, que ocupa un segundo orden de importancia semántica, para la cual se trabajan comparativamente dos fuentes escritas contemporáneas a los sucesos. Una que expresa la enfermedad como producto de la naturaleza⁷⁴⁶ y la otra que plantea la epidemia como producto de la ira divina⁷⁴⁷. Sobre esas dos ideas se proponen consignas que apuntan a reflexionar sobre los alcances sociales de la peste. A eso se le suma un tratamiento iconográfico en torno a la representación de la muerte, bajo formas personificadas, buscando que los estudiantes trabajen en dos niveles de lecturas: el de la imagen y el de la fuente escrita para favorecer la problematización del tema.

⁷⁴⁵ Kapelusz, edición 2004, p. 222.

⁷⁴⁶ Fragmento de la Carta de André Benezit, vicario del señor de Narbona a las autoridades de la ciudad de Gerona, extraído de GINZBURG, Carlo, *Historia nocturna. Un desciframiento del aquelarre*, Barcelona, Muchnik, 1991.

⁷⁴⁷ Papa Clemente VI, extraído de: GINZBURG, Carlo, *Historia nocturna. Un desciframiento del aquelarre*, Ibid.

CAP. VIII: La historia cultural en los manuales bonaerenses: ¿Lo novedoso marginalizado?

1. El libro como objeto de estudio: La innovación abriendo caminos.

Sin lugar a dudas la obra gestada por Le Goff y Nora denominada “*Hacer la Historia*”⁷⁴⁸ pone en palabras nuevos temas y problemas operados en los últimos tiempos por el mundo de los historiadores académicos. Obra que consideramos bisagra ya que visibiliza, desde mediados de los setenta, metodologías, objetos y problemas novedosos con los que el especialista de la Historia debe convivir, un mundo de opciones y, obviamente de recortes y selecciones, tan amplio como la vida misma.

Burke en “*¿Qué es la historia cultural?*”⁷⁴⁹ identifica una evolución de la misma dentro de la historiografía que nos sitúa en límites tan flexibles como son los campos de lo popular, el saber y los libros, la memoria, el arte o las percepciones y emociones de los individuos. Una historia cultural que se presenta al decir de Bajtin⁷⁵⁰ bajo una *polifonía o poliglosia*, aludiendo a las diferentes voces que pueden oírse en un único texto. Consideramos, sin embargo, que hay diferentes tonos de voces empleados: altos (político - militares) y bajos (socio – económicos), voces susurrantes que transcurren apenas perceptibles (estudios culturales), incluso voces que son silenciadas en las generalidades del texto (Historia de las mujeres, de la niñez o de los sectores populares).

Los temas culturales son marginales en el entramado textual de la manualística medieval y, generalmente, aparecen entrelazados en pocas líneas narrativas, en un armazón general de otros temas que los engloban y que pertenecen a esferas religiosas más que laicas y a ejes socio – económicos más que culturales⁷⁵¹.

A pesar de la ubicación periférica en la espacialidad discursiva, detectamos un elemento cultural novedoso que tiene que ver con el libro como objeto de análisis en sí mismo. Nos parece interesante subrayar, por el lugar relativamente autónomo que posee, los discursos en donde se visibiliza su tratamiento. Dentro del universo cultural, se asocian a estos

⁷⁴⁸ LE GOFF, Jacques y NORA, Pierre, *Hacer la Historia*, Ibid.

⁷⁴⁹ BURKE, Peter, *¿Qué es la historia cultural?*, Buenos Aires, Paidós, 2006.

⁷⁵⁰ Véase: BAJTIN, Mijail, *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento: el contexto de François Rabelais*, Madrid, Alianza, 1998.

⁷⁵¹ Podríamos, en muchas editoriales y ediciones, visibilizar el arte como expresión de lo antes dicho y, a pesar que se encuentran algunas expresiones que analizan al arte medieval como expresión en sí misma, volcándola a través de lecturas propias de la historia del arte, no nos centraremos en este momento en las mencionadas cuestiones, ya que se abordan en profundidad durante el capítulo VII.

formatos discursivos con la historia del libro⁷⁵², incluso, con la memoria y la importancia de recordar⁷⁵³ que detentan determinados sectores socio – económicos a lo largo de la Historia.

Solo hay dos editoriales que lo incorporan como tema de estudio, Puerto de Palos y Estrada, ambas de origen nacional. Esto demuestra su representación secundaria, como se menciona anteriormente, dentro del recorrido historiográfico que se entrevé en los discursos de la manualística estudiada⁷⁵⁴. No obstante, en ambos casos, mantienen una lógica organizativa en todo el recorrido de las ediciones, ya que las dos sostienen un relato que inicia con la importancia de la escritura y los documentos escritos para la Historia, de la que diferencian la Prehistoria, retomando para el período medieval dichos soportes escriturarios con sus particularidades identitarias de época.

Si nos centramos en lo cuantitativo, observamos que Puerto de Palos dedica al tratamiento de los libros una carilla y, aunque la espacialidad es pobre si se compara con otros temas políticos o económicos, se inserta en un conjunto temático mayor titulado “*La cultura en la Edad Media*”⁷⁵⁵ donde se analizan la educación, las universidades y la enseñanza dentro de las mismas y, finalmente, los libros, ocupando el conjunto tres carillas totales en una narrativa que pone foco en la historia de la educación durante el medioevo. Con respecto a Estrada, la espacialidad otorgada es de dos carillas para el estudio de los manuscritos y, a diferencia de Puerto de Palos, se inserta dentro de lo que denominan “*Arte medieval*” dejando una vinculación directa, aunque no subordinada, con la historia del arte⁷⁵⁶ y, especialmente con lo románico como valor asociativo de los manuscritos.

En el caso de Puerto de Palos, observamos una incongruencia entre el uso del término *cultura* utilizado en la parte general, de manera reiterada⁷⁵⁷, en el capítulo denominado “*La*

⁷⁵² Sobre este tema véase: BAÉZ, Fernando, *Los primeros libros de la humanidad*. México, Océano, 2013 y VARELA RODRÍGUEZ, Ma. Elisa, “La oralidad, la cultura escrita y el aprendizaje”, en: AA. VV., *Las relaciones en la historia de la Europa medieval*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2006, pp. 345 – 423.

⁷⁵³ Véase BARRET – DUCROCQ, Françoise, *¿Por qué RECORDAR?*, Barcelona, Granica, 1999 y RICOEUR, Paul, *La memoria, la historia y el olvido*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2010.

⁷⁵⁴ Si bien la mayoría de los manuales aceptan que la Historia comienza con la invención de la escritura y ponen fuerza discursiva en ello, luego dejan sin voz, al menos en el relato medieval, a los soportes y, por ende, a la misma escritura, notándose una contradicción real entre el inicio del relato y los discursos dedicados a un período histórico concreto.

⁷⁵⁵ Mientras Puerto de Palos visibiliza la categoría cultural como voz sonante en sus discursos, Estrada la enmascara entre los temas de historia del arte, no pronunciando el vocablo cultura o cultural entre las palabras que utiliza en su narrativa.

⁷⁵⁶ Consideramos que, a pesar de tener fuerte relación con el mundo del arte (conectado intertextualmente por una referencia alfabética – letra A - que conecta el desarrollo del discurso sobre románico y el texto sobre manuscritos), mantiene su peso discursivo autónomo dentro de la espacialidad otorgada por los editores.

⁷⁵⁷ En los discursos generales sobre la educación y la enseñanza universitaria aparece cinco veces el vocablo cultura. Consideramos que ocupa una fuerte presencia discursiva si se compara con la parte específica, relativa a los libros, donde no aparece nunca dicho vocablo, a pesar de que todos estos temas forman el capítulo referente a lo cultural en la Edad Media.

*cultura en la Edad Media*⁷⁵⁸ y, en la específica, dedicada a los libros, donde el mencionado vocablo no se visibiliza dentro del discurso operado. Dicho concepto se define a través de otros autores, ya clásicos y vinculados al mundo anglosajón, mediante un fragmento citado por Fremantle, la que expresa que:

“A lo largo de doscientos años (siglos XII y XIII), la Edad Media contribuyó a la cultura con grandes aportaciones que subsisten todavía. Se fundaron las universidades, surgieron las primicias de la literatura occidental moderna; una filosofía de la ética reafirmó la Revelación en el terreno religioso; los gustos estéticos se articularon en la arquitectura de las catedrales, en los frescos y en la música polifónica”⁷⁵⁹.

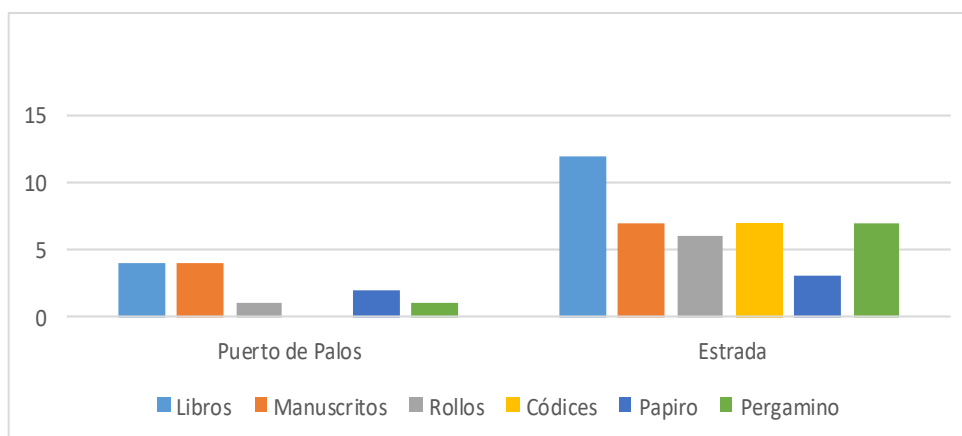
Téngase en cuenta que la utilización del término cultura, del que se apropia Puerto de Palos, engloba varios aspectos ligados a lo educativo y artístico, aunque todos, vinculados a una cultura occidental caracterizada por valores cristianos y su correspondiente tutela eclesiástica. En el caso de Estrada registramos la ausencia del término en lo referente a las artes medievales como apartado general y su idéntico correlato en lo específico al abordaje de los textos medievales.

Durante la narrativa referente a los libros como objeto de estudio, puede destacarse al propio vocablo, imponiéndose a lo largo de la narrativa específica, cuestión que comparten ambas editoriales. Sin embargo, mientras Puerto de Palos sostiene la importancia del libro, de manera simétrica, con la categoría manuscritos, lo que nos indica su conexión fuerte con el mundo de los copistas y el hacer de los textos; Estrada, por su parte, prioriza al término libro por sobre manuscritos, englobando en la decisión una postura más general, al tiempo que compleja, del concepto a trabajarse, lo que se manifiesta a través de los diferentes tipos de soportes que Estrada menciona y sus formatos escriturarios más amplios a lo largo de todo el relato.

⁷⁵⁸ Puerto de Palos dedica un espacio propio a lo cultural como esfera del saber y la educación y otro diferente al arte medieval, no incluyendo al último entre los estudios culturales, a diferencia de Estrada que los fusiona en el mismo capítulo.

⁷⁵⁹ FREMANTLE, Anne, *La Edad de la fe*, Madrid, Time Life, 1979 (edición citada por la editorial). Publicado originalmente en 1965 con lo que se considera un texto clásico entre las producciones culturales existentes. Esto nos da señales de la bibliografía que generalmente se usa por las editoriales y que raramente en coetánea a los manuales creados.

GRÁFICO N° 28. Evolución del libro y sus soportes en el medioevo.



Fuente: Elaboración propia con información obtenida de los manuales analizados

Si se observa en detalle, Puerto de Palos plantea de forma marginal el tema de los formatos escriturarios, dejando fuera de la narrativa a los códices, elementos esenciales de la cultura medieval⁷⁶⁰, a los que se confunde con los pergaminos, esto es, con los soportes en los que se vuelcan los textos. Es así que se expresa;

“Los textos, habitualmente los evangelios o libros de salmos, se realizaban en papiro, material muy caro, frágil y que se podía escribir en una sola cara; los rollos de papiro se denominaban volumen. Más adelante, al generalizarse el uso del pergamino... las hojas dobladas y cosidas, fueron apiladas y sujetadas por el borde”⁷⁶¹.

La piel de cordero o ternero curtida y pulida se confunde en su descripción técnica con el códice que consiste en la unión de varios pergaminos que se vinculan, a través de una costura, en formato libro, perdiendo esa forma característica del pasado antiguo y de la temprana Edad Media dominada por los rollos de papiros.

Con respecto a Estrada, se analiza la evolución del libro desde su formato antiguo hasta el alcanzado en los tiempos medievales, al decirse que:

“Los primeros libros de Occidente no tenían la forma de los actuales: eran rollos de papiro escritos de un solo lado y, para leerlos, había que sujetarlos con las dos manos...los libros se debían copiar uno por uno: eran manuscritos, es decir, escritos a mano...Con la aparición del cristianismo, se fue imponiendo, poco a poco, una nueva forma para los libros: el códice, que es la que tienen los libros actuales”⁷⁶².

⁷⁶⁰ Sobre este tema véase: CARDENAL MONTERO, Elena, “El *Scriptorium* altomedieval como vehículo transmisor de la cultura”, en: AA. VV., *La enseñanza en la Edad Media*, Logroño, Institutos de Estudios Riojanos, 2000, pp. 403 – 412.

⁷⁶¹ Puerto de Palos, edición 2001, p. 190.

⁷⁶² Estrada, edición 2003, p. 258.

Si bien, al igual que Puerto de Palos, plantea una historia del libro basada en lo occidental cristiano, Estrada se diferencia en la claridad a la hora de dar definiciones, precisándole al lector, dentro del propio discurso los significados como el de manuscritos. También representa, de forma sencilla, una evolución didáctica de los diferentes formatos a lo largo del tiempo histórico, tomando como referencia constante al libro actual al que los lectores observan como modelo comparativo.

Estrada, a diferencia de Puerto de Palos, no solo aborda ampliamente el tema de los códices y su soporte, el pergamino, sino que los define con vivencia clara. Sobre los primeros, se expresa que son:

“un conjunto de páginas unidas por uno de sus lados (el lomo). Los códices de esa época eran, en su mayoría, de pergamino⁷⁶³, es decir, de un cuero muy fino y pulido. Resultaban más baratos que los rollos, por dos razones: porque a diferencia del papiro –importado de Egipto- el pergamino podía conseguirse en cualquier lugar, y porque los códices permitían que se escribiera de los dos lados de la hoja”⁷⁶⁴.

Consideramos que ambas editoriales insertan al libro dentro de los marcos generales de estudios culturales; sin embargo, el nivel de definiciones, respecto del libro y su contexto de producción, alcanza un alto desarrollo en la editorial Estrada, lo que destacamos si pensamos en el joven lector o, incluso, en aquellos docentes que adquieren el material y no son especialistas en lo medieval, facilitando los procesos de transmisión del conocimiento específico de manera precisa.

Por último, nos interesa analizar la importancia que posee la escritura y sus protagonistas, los copistas dentro del discurso, al tiempo que observar las ilustraciones que acompañan a las palabras y que rol otorga el discurso a la lectura como complemento, pensando en una sociedad eminentemente analfabeta como es la de aquellos tiempos y con una representación fuerte en torno a lecturas colectivas del libro.

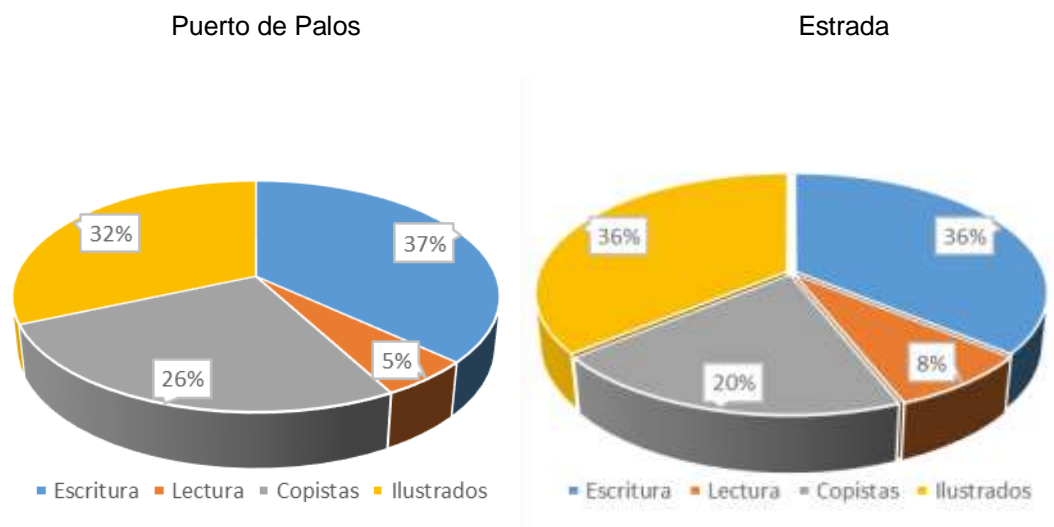
En el caso de Puerto de Palos, observamos que los términos que se imponen son los referidos a la escritura, en concordancia con un discurso que valoriza la cultura escrita como central en la narrativa. En segundo lugar, aparece la imagen y su producción a la que se dedica un apartado denominado “*Las iluminaciones*”. En tercer lugar, el texto visibiliza a los copistas, poniendo materialidad representativa en esos monjes que vuelcan, a través del Scriptorium, su arte, el de conservar los textos pasados para salvaguardar la memoria

⁷⁶³ Posteriormente se detalla todo el proceso de fabricación del pergamino, de la que se deja constancia clara que es: “*empleado como soporte de la escritura [y] se elaboraba a partir de piel de cordero, ternero o cabra, a la que se había quitado el pelo. La piel se raspaba y se maceraba en agua de cal – para quitarle la grasa -; luego se la frotaba con polvo de yeso y se la pulía*”. Estrada, *Ibid.*, p. 258.

⁷⁶⁴ Estrada, *Ibid.*, p. 258.

colectiva o, al menos, la de un grupo con poder. Por último, se encuentra, desde una posición marginal, la lectura, esto es, aquella faceta del libro que emana sonoridad y voz, en tanto aquellos, la gran mayoría de hombres y mujeres, que se mantienen analfabetos.

GRÁFICO N° 29. Procesos de lecto – escritura e imágenes en los manuales analizados.



Fuente: Elaboración propia con información obtenida de los manuales analizados

Siguiendo los datos obtenidos del gráfico N° 29, Estrada pone en pie de igualdad⁷⁶⁵ imagen y palabra, esto es, símbolos referentes a lo iconográfico y lo narrativo, lo que tiene su lógica al expresarse al tema como parte de la historia del arte, a pesar de titularse “*Los manuscritos medievales*”, haciendo pensar, a simple vista, que solo dedica esfuerzos a explicar la cultura escrita. En segundo lugar, se coloca la relación con los copistas, más baja en representación que la que adquiere para Puerto de Palos. En tercer lugar, ubicamos a la lectura, la cual aumenta su visibilidad respecto de la otra editorial nacional, aunque siempre manteniendo una posición periférica con respecto a los otros elementos existentes.

Con respecto al binomio escritura – ilustraciones, Puerto de Palos lo ubica fuera del texto principal, en un recuadro periférico, en lo que denominan “*Las iluminaciones*”, donde se ponen en diálogo con las miniaturas, al expresarse que:

“La composición de una página iluminada pasaba por una serie de etapas: en primer lugar el trazado a lápiz de todos los elementos de la composición...luego la aplicación de las tintas, y finalmente las labores de dorado y realzado. El color rojo, ampliamente utilizado, se obtenía mezclando minio con clara o yema de huevo...El término miniatura que se aplica a las

⁷⁶⁵Si bien Estrada sostiene los mismos porcentajes entre la escritura y las ilustraciones; Puerto de Palos pone a las imágenes en un lugar importante al ubicarla en un segundo puesto junto a las escrituras, aunque no llegue a la cifra alcanzada por Estrada.

*ilustraciones realizadas según este procedimiento, alude al uso que del minio se hacía para su confección*⁷⁶⁶.

A pesar de plantear los pasos pertinentes a la confección de iluminaciones en un formato que entendemos claro para el lector, no termina definiendo ninguno de los conceptos claves que plantea, con el agravante de conectar confusamente las iluminaciones y las miniaturas. Destacamos, sin embargo, una imagen icónica que acompaña al desarrollo del discurso, que aunque no posee referencia alguna, muestra un folio de libro medieval en el que conviven infinitud de colores, dibujos pictóricos y, bajo los mismos, un texto, demostrando la coexistencia de escritura e imagen en la misma espacialidad⁷⁶⁷.

Estrada, una vez más, propone una perspectiva didáctica mayor al desarrollar categóricamente el tema desde sus definiciones claras y precisas al enunciar que:

*“Además de textos, los manuscritos medievales solían incluir distintos tipos de ilustraciones, que habitualmente eran realizadas por monjes especializados...Las letras iniciales de diferentes párrafos o capítulos también solían estar ilustradas... se ornamentaban con pequeñas ilustraciones autónomas. Eran conocidas como miniaturas, no por su tamaño, sino porque para pintarlas se utilizaba el minium – bermellón en latín -. Si además de colores se empleaba el oro...se las llamaba iluminaciones, de lumen – luz –”*⁷⁶⁸.

La editorial que analizamos señala las diferencias conceptuales entre las miniaturas que son iluminadas y las que no, en torno al valor del trabajo en oro que realizan especialistas ilustradores pertenecientes al mundo religioso medieval. Consideramos que, si bien, la extensión dedicada al tema es mayor en la editorial internacional pudiéndose explicar con amplitud el tema trabajado, la claridad en el proceso de armado de definiciones categóricas es independiente de su espacialidad, lo que hace que el discurso de Estrada sea, además de novedoso, claro en sus explicaciones para los jóvenes lectores que deben afrontar el tema. Estos aportes crecen, además, con la implementación, en el caso que analizamos, de cuatro ejemplos⁷⁶⁹ iconográficos que acompañan la explicación específica. Dichas imágenes se ubican en posiciones importantes dentro de la carilla, compartiendo centralidad con el desarrollo de lo escrito.

Finalmente, se puede realizar un análisis tripartito entre los elementos escritura – copistas – lectura. Los dos primeros actúan como complementos ya que los escribas dan materialidad a la escritura, esto es, humanizan dicha práctica como motor de reproducción de la cultura. En

⁷⁶⁶ Puerto de Palos, *Ibíd.*, p. 190.

⁷⁶⁷ La imagen se encuentra sobre el párrafo periférico de las iluminaciones, en una posición y un tamaño aún más marginal que el texto escrito que referenciamos.

⁷⁶⁸ Estrada, *Ibíd.*, p. 259.

⁷⁶⁹ Se visibilizan dos iniciales ornamentadas (la letra C y la O), una letra Q historiada y lo más llamativo, a nuestro entender, es una página donde se visualizan en conjunto texto e ilustraciones como un todo dentro de un libro del siglo XV.

ese escenario, la lectura aporta a la cultura escrita, dinamismo y mayor marco de difusión, pensando en una sociedad eminentemente analfabeta, la cual depende de sujetos que tornen colectiva la acción de leer lo que previamente se escribe.

El copista adquiere para Puerto de Palos una doble funcionalidad referente al espacio donde actúe. Es así que:

“Los manuscritos constituyeron una importante fuente de ingresos para los monasterios y abadías en los siglos IX y X. En el scriptorium, generalmente cerca de la biblioteca, los monjes copiaban y decoraban los manuscritos...A partir del siglo XII, antiguos colaboradores de los monjes en la tarea de iluminar manuscritos comenzaron a escribir los documentos oficiales de las ciudades; luego, organizaron talleres que ampliaron la producción mediante textos de filosofía, matemática y astronomía. La organización de talleres acortó los tiempos de realización de las copias y redujo los costos, de manera tal que los libros dejaron de ser objetos de lujo y se difundieron... en las universidades y en la burguesía”⁷⁷⁰.

Coherente con el discurso mantenido en el abordaje del mundo urbano donde los artesanos y sus talleres adquieren real protagonismo, pone nuevamente al libro en una doble lectura de corte temporal. Por un lado, una alta Edad Media dominada por el accionar de monjes copistas cuyas obras se centran eminentemente en temáticas religiosas. Por otro lado, una baja Edad Media dominada por un nuevo tipo de copista urbano, el que no produce solamente para las esferas aristocráticas de la sociedad feudal, sino para un público más amplio, vinculado a esferas burguesas, el cual acompaña la entrada de nuevas temáticas al saber y la cultura de la época.

Si bien el mundo de la escritura y los copistas se muestra complejo y cambiante según los diferentes tiempos históricos; la lectura, evaluada como tercer factor de discusión, viene a poner en contradicción el discurso narrado previamente ya que, al principio del capítulo se inicia declarando que: *“Durante la Edad Media, muy pocos laicos sabían leer y escribir”⁷⁷¹*, frase que se nos presenta remarcada en negrita, cerrando el saber, de manera indirecta y homogénea a los hombres religiosos de la época y, en parte minimizando el conocimiento adquirido posteriormente por los sectores aristocráticos o burgueses de las urbes.

En suma, se pone en entredicho la idea clave de una amplia producción de libros destinados a un nuevo público en la baja Edad Media y el pobre manejo de lecto – escritura que poseen los laicos, mayormente vinculados con la burguesía en el relato, durante toda la Edad Media.

⁷⁷⁰ Puerto de Palos, *Ibíd.*, p. 190.

⁷⁷¹ Puerto de Palos, *Ibíd.* Sobre esta afirmación, controvertida y genérica, que alude a un clero homogéneamente letrado, especialmente si se piensa en los primeros siglos medievales, Cf. BOWEN, James, *Historia de la Educación occidental. La civilización de Europa. Siglos VI – XVI*, Tomo II, Barcelona, Herder, 1992.

Contradicción que vuelve al relato frágil y confuso, corriendo el riesgo de estudiarse a través de formas memorísticas⁷⁷² por su no comprensión general.

Con respecto a Estrada, la editorial ubica al escriba dentro del mundo religioso. El copista coincide con la figura del monje, cerrando ese espacio a un contexto vinculado exclusivamente con el poder cristiano de los primeros tiempos medievales, donde se analiza la escritura bajo un formato de fuerte conservación religiosa⁷⁷³, al decirse que: *“Los monjes copiaban en los monasterios textos de carácter religioso... En algunos casos, también transcribían textos clásicos en latín y en griego, ya que necesitaban conocer y, de alguna manera, practicar estas lenguas para leer los textos religiosos”*⁷⁷⁴.

La vinculación con los textos clásicos y profanos se da mediatizada por los lazos cristianos, dándose a entender; primero, que las lenguas que dominan la escritura de esos libros son las clásicas, eso es, latín o griego. Esto deja entrever rasgos culturales que conectan el pasado romano con la escritura analizada y refuerza la premisa que lo cultural se mueve en tiempos largos de duración. En segundo lugar, que la importancia de esos textos profanos es solo funcional a la sacralidad ejercida por la Iglesia. En ese sentido, tanto los copistas como la lecto – escritura que ellos ejercen es operativa a un bien superior, el de la institución eclesiástica y la conservación de su propio pasado.

Tanto en Puerto de Palos como en Estrada se acompaña el tema de los copistas con la imagen de un monje en su pupitre ejerciendo la tarea de escritura. En el caso de la primera se elige un icono de color sepia que abarca importantes dimensiones dentro del conjunto estudiado y visibiliza a Jean Miélot, representado como el letrado y copista ideal. Con respecto a la segunda, se plantea una obra de suaves colores, la que representa a Eadwine, monje benedictino del siglo XII, trabajando en la escritura de un manuscrito en el Scriptorium. Ambas imágenes remiten a la idea de un trabajo solitario del monje donde la escritura es centro de la obra, careciendo de toda representación el acto de la lectura⁷⁷⁵.

Con respecto a la lectura, Estrada sostiene dos ejes de análisis. Por un lado, se refuerza la unidad discursiva entre lectura, escritura y su materialización en la representación de los monjes – copistas, mediante su accionar como custodios de los libros sagrados y, por ende,

⁷⁷² Estas prácticas nos recuerdan formatos tradicionales de enseñar historia, lo cual quitaría todo sesgo novedoso si no se comprende la importancia del porqué estudiar ese tema y como abordarlo.

⁷⁷³ Se pone el foco en los intercambios de libros entre monasterios, proceso que es ayudado por el movimiento de peregrinaciones a Roma. No se cita nada referente a universidades o a los sectores burgueses urbanos como sí ocurre con Puerto de Palos.

⁷⁷⁴ Estrada, *Ibíd.*, p. 258.

⁷⁷⁵ Estas miniaturas se analizan con mayor profundidad en la Parte III, capítulo VII, pp. 319 – 320.

de la religiosidad⁷⁷⁶ que de ellos se desprende para toda la comunidad cristiana medieval. Por otra parte, plantea una lectura que une al texto con el copista en solitario, lo que nos transmite indirectamente una modalidad donde prima el silencio, más cercano a la plena Edad Media⁷⁷⁷ que a los tiempos que se intentan visualizar⁷⁷⁸.

Al copista, durante la narrativa, se lo recorta en su dimensión como mero reproductor de libros, poniéndolo al nivel de una impresora humana y excluyendo del relato sus facetas más ricas y, tal vez, las que aportan mayores elementos a lo cultural como son el desarrollo y análisis de la escritura personal de los monjes con sus propios sellos literarios distintivos⁷⁷⁹ y también, los ejercicios de lectura individual y/o comunitaria que realizan dentro del monasterio para un público, con diversos grados de analfabetismo. De estos elementos de la vida cotidiana en el monasterio⁷⁸⁰ nada se dice, transformándose en un discurso puramente técnico de los elementos escriturarios que necesita el monje para ejecutar la tarea de copia de manuscritos (tinteros, plumas, raspadores).

La idea de un monje copista va en concordancia con el entramado central de este capítulo, que es demostrar, en este período histórico, que solo ellos pueden conservar la cultura cristiana en Occidente y reforzarla en cada reproducción recreada por medio de la escritura. Sobre esto, la misma editorial nos expresa: “*Conocemos los libros elaborados en Irlanda, por ejemplo, gracias a los que se conservaron en los monasterios fundados por sus monjes en el resto de Europa, ya que durante las invasiones de los vikingos, estos destruyeron los monasterios de las islas y acabaron con casi todos sus libros*”⁷⁸¹.

⁷⁷⁶ Usamos la palabra religiosidad y no cultura ya que la editorial no usa el segundo vocablo en su discurso.

⁷⁷⁷ Esto concuerda con lo expresado por Luis de las Heras, cuando se nos informa que: “*La práctica de la lectura silenciosa estaba en perfecta consonancia con la psicología espiritual cisterciense, movimiento de gran importancia en la renovación monástica del siglo XII; los monjes cistercienses localizaban la sede de la mente en el corazón y consideraban la lectura individual como esencial, inseparablemente ligada a la meditación, que era un requisito previo. La lectura privada en el interior del monasterio, estimulante de la meditación, estaba indisolublemente ligada al silencio*”. Véase: DE LAS HERAS, Luis, “El Libro y la lectura en la Plena Edad Media”, en: *Lebrija digital*, versión digital, consultada el 31/01/2017, URL: <http://www.lebrijadigital.com/web/secciones/29-historia/1886-historia-el-libro-y-la-lectura-en-la-plena-edad-media>

⁷⁷⁸ Téngase en cuenta que los primeros siglos medievales, incluida la alta Edad Media, plantea una lectura solitaria, aunque, al mismo tiempo, comunitaria y en voz alta, ya que el nivel de analfabetismo es muy alto, incluso entre los monjes y la única vía para difundir la fe es mediante una lectura compartida entre los hombres o mujeres de una comunidad cristiana. Véase sobre este tema: Cf. CAVALLO, Guglielmo y CHARTIER, Roger, *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid, Taurus, 1998.

⁷⁷⁹ Sobre las anotaciones de los monjes copistas, podemos encontrar sentimientos, quejas o fantasías que no pueden expresarse a viva voz dentro del Scriptorium y que los monjes se encargan de dejar anotadas en los márgenes de los manuscritos que tienen a su cargo. Sobre este tema trabaja CAMILLE, Michel, *Image on the Edge: The Margins of Medieval Art*, Cambridge, Harvard University Press, 1992.

⁷⁸⁰ Nada se dice de las religiosas mujeres, si pueden o no llevar a cabo la tarea de copistas como los hombres. Una vez más, se dirige el discurso hacia lo masculino.

⁷⁸¹ Estrada, *Ibíd.*, p. 258.

Consideramos a esta cita de suma claridad, ya que bucea en la profundidad del por qué se elige este tema y plantea la importancia de indagarnos como sujetos históricos acerca de ¿Por qué RECORDAR?⁷⁸² Y, en ello, ambas editoriales ponen un acento clave en la escritura como motor en la selección de una memoria, esto es, en un pasado que “*implica la presencia de una cosa que está ausente*”⁷⁸³ pero que logra revivirse cada vez que se vuelca en palabras, en textos o libros que se resignifican en cada proceso de gestación.

Con respecto a los formatos culturales de Tinta Fresca y Estrada, podemos plantear varias críticas. Algunas sobre la presentación del tema en sí, que se vinculan con una mayor o menor claridad en sus definiciones, con sus contradicciones teóricas visibles y sus reducciones discursivas presentes. Sin embargo, con todos los defectos que marcamos hasta el momento, así y todo, debemos señalar que ambas editoriales se destacan por intentar romper el discurso tradicional que se presenta como narrativa cerrada en la mayoría de las otras editoriales y se arriesgan, desde posiciones ideológicas diferentes, a unificar criterios frente a un tema novedoso, a nuestro entender, como es la historia del libro y sus diferentes representaciones, soportes y formatos.

⁷⁸² Véase BARRET – DUCROCQ, Françoise, *¿Por qué RECORDAR?*, *Ibíd.*

⁷⁸³ RICOEUR, Paul, “Definición de la memoria desde un punto de vista filosófico”, en: BARRET – DUCROCQ, Françoise, *Ibíd.*, p. 25.

PARTE III

El poder de las imágenes y las cartografías: ¿Formatos que avanzan frente a lo textual?

Nos preguntamos en este apartado, qué lugar ocupan las imágenes y las cartografías en relación con los textos discursivos y su tradicionalidad operativa en el marco de la cultura escolar. Si tras la renovación historiográfica del siglo XX que reconoce en estas formas icónicas, documentos históricos, existe un correlato y actualización en la valoración de los mapas y las imágenes en la manualística estudiada. Observamos que, lejos de mejorar en su reconocimiento, los textos escolares los siguen incorporando como elementos estéticos o, en el mejor de los casos, como complementos del texto escrito aunque priorizando una mayor cantidad de imágenes icónicas (con diseños más avanzados en tanto color y ubicación de las mismas en la espacialidad intertextual) que cartografías, siendo⁷⁸⁴.

Con respecto al capítulo octavo, se analizan la evolución histórica de la imagen en la manualística y la valoración funcional que adquiere como ilustración. Se focaliza en un incremento de imágenes, en cantidad y calidad, dentro de los textos estudiados, adquiriendo mayor espacialidad en su relación con la producción escrita. Sin embargo, se mantiene su funcionalidad estética o de complemento respecto de la escritura, no reconociéndosele su valor documental como fuente histórica en sí misma.

Con respecto a los tipos y temas que arrojan las imágenes, notamos que lo que más sobresale son las pinturas por sobre el resto de expresiones artísticas (arquitectura, esculturas y dibujos) y, dentro de los temas que engloban a todas las representaciones, lo que prevalece son los temas político – militares como el eje dominante. La tradicionalidad se impone en los tipos de arte y en los temas presentados, incluso en lo que en apariencia se presenta como novedoso (ilustraciones).

Se puede ver a las imágenes atravesadas por concepciones ideológicas tradicionales en todas sus facetas de abordaje, desde la concepción editorial que las concibe como complemento de lo escrito y nunca como campo autónomo de lo social. Prueba de eso es la utilización de los tipos de arte más vinculados a un museo que a la visual y estética escolar juvenil (donde notamos una marginalidad en los dibujos) y en los temas escogidos donde las

⁷⁸⁴ Esta desigual distribución de recursos en la manualística hace que el tratamiento del capítulo octavo sea mayor al del noveno, representando y visualizando la mayor o menor importancia otorgada por las editoriales a los diferentes formatos didácticos que aquí analizamos.

perspectivas dominantes son la política y los aspectos religiosos, en detrimento de lo socio-económico y, en especial, de lo cultural.

En el capítulo noveno se retoman las discusiones en torno al rol y funcionalidad de la cartografía como complemento de lo escrito, sin reconocerle valor documental en sí mismo, sino y solo sí, dentro de la articulación con el texto al que acompaña en posición de inferioridad categórica. Con respecto a los temas que se trabajan en los mapas, se observa una constante política - militar en sus intervenciones, lo que visibiliza una forma tradicional de permanencia con mapas de otras generaciones pasadas de manuales y, a pesar (sobre todo en textos internacionales) de visibilizarse otras temáticas referentes a aspectos económicos o culturales, lo hacen en calidad marginal con respecto a los primeros.

CAP. IX: Imágenes en los manuales escolares

1. La imagen en los manuales escolares: entre la estética y la fuente histórica

Analizamos en esta sección la manera en que los modelos gráficos de los manuales escolares bonaerenses evolucionan materialmente desde la reforma de los años noventa hasta su finalización. En esa evolución gráfica, buscamos desnaturalizar la imagen dentro de su propio medio, el texto escolar, por el cual adquiere su sentido y se transforma en significativa. Imagen – medio se analizan interrelacionadas, pues, consideramos que es la vía más fructífera para poder acercarnos en profundidad al estudio de las mismas.

“El concepto de imagen sólo puede enriquecerse si se habla de imagen y de medio como de las dos caras de una moneda a las que no se pueden separar, aunque estén separadas para la mirada y signifiquen cosas distintas. Los medios... circunscriben y transforman nuestra percepción corporal. Ellos dirigen nuestra experiencia del cuerpo mediante el acto de la observación”⁷⁸⁵.

En función de esto, destacamos al medio, esto es, a los manuales portadores de imágenes como cuerpos simbólicos, siendo transformadores y límites⁷⁸⁶, al mismo tiempo. El medio disciplina la mirada, condicionando las imágenes y sus interpretaciones sobre las formas de abordarlas. Es por ello, que analizamos las imágenes siempre en su contexto, pues no es fin de este trabajo ahondar exclusivamente en la imagen como objeto específico de análisis icónico sino como parte de un todo más complejo ligado a desarrollos culturales en tiempos históricos concretos y su articulación con los discursos textuales. El binomio imagen – medio se transforma, para nuestro caso, en el binomio imagen – texto.

Los manuales que analizamos para finales de los noventa y mediados del 2000 presentan diferencias en su diseño de acuerdo a las editoriales que correspondan. Algunos se componen ya de un texto principal pero de dominancia relativa, al lado de una imagen multicolor o varias imágenes más pequeñas colocadas intercaladas en el texto en espacios laterales⁷⁸⁷. Otros, en cambio, otorgan una fuerte presencia a las imágenes de grandes dimensiones como es el caso de Aique, Puerto de Palos, SM o Vicens Vives. Estos últimos, poseen mayor cantidad de imágenes multicolor de gran calidad como dominante, rodeando

⁷⁸⁵ BELTING, Hans, *Antropología de la Imagen*, *Ibíd.*, p.16 – 17.

⁷⁸⁶ Las editoriales poseen fondos legales con determinada cantidad de obras de arte que los autores, al momento de confeccionar los capítulos pueden seleccionar. Esto hace que las propias editoriales limiten la libertad de los autores en torno a las imágenes que desean escoger.

⁷⁸⁷ Ejemplo de este tipo de manuales los encontramos en industrias editoriales como Estrada, Maipue, Santillana (desde su versión 1992) y Tinta Fresca. En algunos casos son similares a los textos escolares de las décadas del setenta y ochenta, previos a la reforma. Estando caracterizados por algunas imágenes de tipo bicolor, incluso en blanco y negro, ubicadas en la periferia del texto y de tamaño muy reducido. Para más información sobre este tema véase: SOMOZA RODRÍGUEZ, Miguel y OSSENBACH SAUTER, Gabriela, “Los manuales escolares españoles en la época digital. De la textualidad a la iconicidad”, *Ibíd.*

al texto y de mayores dimensiones que los primeros, cumpliendo, en general, con un discurso de mayor visualidad y visibilidad iconográfica en torno a los discursos que requieren los nuevos tiempos. Sin embargo, todos los manuales observados para el período que analizamos poseen una constante que los unifica dentro de una funcionalidad eminentemente estética respecto de las representaciones presentadas.

Paralelamente al crecimiento cualitativo y cuantitativo en torno a las imágenes de los textos escolares de la reforma, se produce una ampliación en los temas que son representados con una iconografía ligada a lo cultural, aunque conservan lugares marginales si se comparan con la marcada primacía que continúan teniendo las cuestiones de corte político – religioso presentes desde sus predecesores y profundizadas en la última renovación de manuales. El texto principal se empequeñece dejando paso a un conjunto de "cuadros de texto"⁷⁸⁸ más o menos complementarios y a esquemas, diagramas, organigramas y mapas conceptuales que, por primera vez, rivalizan con la estructura discursiva tradicional de presentar a la época medieval como una narrativa de escritura lineal y carente de complementos gráficos e icónicos como única forma de contar un relato escolar legitimado.

“Los elementos iconográficos fueron ocupando... el espacio del manual escolar, tanto en cantidad de ilustraciones como en tamaño de las mismas, no siempre aportando información relevante respecto de los contenidos. En múltiples casos lo meramente decorativo comenzó a predominar por sí mismo, buscando atraer por la calidad de las imágenes y el colorido la atención de un público escolar (y de sus padres) interpelado más como consumidor de un objeto comercial atractivo que como sujeto de aprendizajes sociales valiosos”⁷⁸⁹.

La visualidad contemporánea está marcada por su carácter múltiple y disperso, siendo la densificación iconográfica y su desinformación uno de los síntomas más evidentes de los nuevos manuales. Téngase en cuenta que si bien la imagen como representación visual es un elemento clave de nuestros tiempos, es igual de cierto que como elemento aislado de sonoridad y sin movimiento, forma parte del corpus tradicional más que de una revolución gráfica de los manuales, no reflejando los intereses de nuestras culturas posmodernas⁷⁹⁰. Sin embargo, recupera de este tipo de nueva cultura el énfasis en el consumo de los sujetos como valor social, en detrimento de los aprendizajes adquiridos por parte de los mismos⁷⁹¹.

⁷⁸⁸ Sobre esta conceptualización véase: Véase: SOMOZA RODRÍGUEZ, Miguel y OSSENBACH SAUTER, Gabriela, “Los manuales escolares españoles en la época digital. De la textualidad a la iconicidad”, *Ibíd.*

⁷⁸⁹ SOMOZA RODRÍGUEZ, Miguel y OSSENBACH SAUTER, Gabriela, *Ibíd.*, p. 37.

⁷⁹⁰ Sobre este tema véase: OTEIZA, Teresa, “Diálogo entre textos e imágenes: análisis multimodal de textos escolares desde una perspectiva intertextual”, en: Edición Especial de Ponencias Plenarias y Mesas Redondas del Cuarto Congreso de la Asociación de Lingüística Sistemico Funcional de América Latina. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil. *Delta* 25, número especial, pp.657-664.

⁷⁹¹ El desarrollo tecnológico, como dirían Somoza y Ossenbach, trae consigo un progresivo e imparable aumento de producción de imágenes que implican la adquisición de nuevos hábitos perceptivos caracterizados, cada vez más, por la exigencia de una disminución en el tiempo de su contemplación por parte de los lectores. La

En una revalorización del contexto desde la complejidad, consideramos, al decir de Vilches, a las presuposiciones como formas que poseen los lectores de arribar a las imágenes en tanto:

“Estas delimitan los criterios de las reglas a aplicar. El primer criterio, es referencial, el lector tiene un modelo de los objetos, personas o hechos representados que confronta con la representación icónica del texto visual. El segundo criterio es intertextual, el lector no tiene conocimiento de la proposición y echa mano de una clave interpretativa, un pie de página, un texto o una frase expresada por el maestro”⁷⁹²

Consideramos que la imagen posee una enunciación primaria que se reconstruye cuando el lector se acerca y la asocia con representaciones sociales previas, formando un continuo discursivo, es decir, vinculando la imagen con un texto y operando desde los diversos criterios referenciales la reconstrucción del saber en la imagen. En ese contexto, entendemos también la visibilidad mayor de las imágenes dentro del manual que se gesta en la reforma, el cual al aumentar el número y sus tamaños, pretende dar protagonismo a lo iconográfico y, por tanto, a nuevas lecturas del pasado medieval desde el arte.

Sin embargo, esta intencionalidad se desvanece cuando el corpus iconográfico que se utiliza queda limitado a un banco de imágenes cerrado que posee cada editorial, sin casi información supletoria de las mismas, dejando en claro los intereses mayores a una política comercial de las empresas hacedoras de textos escolares más que una nueva tendencia pedagógico – didáctica de dichos formatos y sus usos. En general, se reafirma el carácter estético pues los autores, en muchos casos, tampoco poseen referencias escritas al escoger las mismas para que acompañen a sus textos. Es por eso, que las editoriales cambian las formas pero no el fondo de su tratamiento.

El lenguaje icónico, por otra parte, no es tan claro en el contexto del manual y si bien, adquiere funcionalidades estéticas producto de transformarse en objeto comercializable, adquiere además complementariedad con el texto que rodea y se envuelve en repeticiones temáticas constantes que transforman a las representaciones en un producto ideológicamente discursivo⁷⁹³.

desinformación y el poco detenimiento en la observación de la lectura icónica la podemos interpretar como velocidad en tanto estereotipos figurativos ya que la imagen no puede entenderse despojada de significados por parte de los lectores de la misma en tanto repetición constante de determinadas temáticas gráficas. Sobre esto véase el apartado cuarto de este capítulo.

⁷⁹² VILCHES, Lorenzo, “La lectura de la imagen”, Barcelona, Paidós, 1988, p. 68.

⁷⁹³ Para mayor información véase: ALZATE PIEDRAHITA, Ma. Victoria y otros, “La iconografía en los textos escolares de ciencias sociales”, en: *Ciencias Humanas*, Pereira (Colombia), UTP, N° 22, 1999, pp. 104 -110 y JIMENÉZ, Juan de Dios y otros, “Análisis de los grafismos utilizados en los libros de texto”, en: *Alambique. Didáctica de las ciencias experimentales*, Madrid, N° 11, 1997, pp. 75-85.

Si bien, en plena cultura visual, las imágenes forman parte de nuestra cotidianeidad y se asume que pueden decodificarse naturalmente sin otro instrumento que el propio objeto, no podemos concluir con que basta una sola imagen para explicar procesos históricos complejos, coincidiendo con Burucúa que no vale una imagen más que mil palabras⁷⁹⁴.

Consideramos que la iconografía en el contexto de la manualística está orientada hacia jóvenes estudiantes y docentes no especialistas en arte y, por lo tanto, debería ofrecer herramientas para poder ayudar a la comprensión de los acontecimientos o procesos que involucra, explicitando la información esencial para aprender y enseñar a leer las diferentes iconografías. Téngase en cuenta que los grupos editoriales que analizamos poseen especialistas en el trabajo de imágenes en sus diversos formatos, que se encargan de su tratamiento integral dentro del manual que producen.

La visión que poseen los manuales escolares de la imagen como *copia*⁷⁹⁵, o sea, resultado de un *proceso imitativo de reproducción*, proviene del propio origen de la palabra⁷⁹⁶, y poco se modifica bajo la reforma educativa estudiada. Todavía observamos una lectura formalista de la imagen negándosele, desde la estructura organizativa del manual, un tratamiento más amplio que la analice como una construcción social en la que intervienen procesos de percepción, selección, registro, interpretación y resignificación. Esto colocaría a la imagen en la categoría de fuente histórica, como herramienta para comprender el pasado y reflexionar sobre sus producciones.

Es en definitiva, todavía una necesidad que los manuales escolares, brinden a las imágenes un contexto analítico concreto desde lo socio-histórico y que se las englobe dentro de las representaciones e imaginarios culturales, es decir, en términos generales, que se las observe, junto con el resto de las fuentes que se presentan, por su eminente valor documental y no solo por su valor estético⁷⁹⁷. En esta línea, Burke nos aclara que: “*En los*

⁷⁹⁴ Sobre el poder de las imágenes en la actualidad y su relación con la cultura escrita véase: BURUCÚA, José Emilio, “La percepción estereotipada del otro es casi genética de la especie humana”, en: *LA NACIÓN*, Enfoques, 19/10/2014, consultada el 07/03/2016, URL: <http://www.lanacion.com.ar/1736405-jose-emilio-burucua-la-percepcion-estereotipada-del-otro-es-casi-genetica-de-la-especie-humana>

⁷⁹⁵ “*Más allá de los clásicos y a la vez dispares sinónimos que podemos encontrar en los diccionarios para la palabra imagen, y que van desde representación hasta copia, pasando por símbolo, idea, figura, retrato, imitación, modelo, reproducción, semejanza, metáfora y comparación, propongo aquí por principio partir de la propuesta de abordar la imagen como construcción; una construcción que significa, que expresa, que comunica, y que, por tanto, debe ser interpretada. Como resultado de la creación humana, la imagen responde tanto a capacidades innatas del individuo como a capacidades aprendidas socialmente, de ahí la importancia de analizarla por su valor histórico y epistémico*”⁷⁹⁵. Véase: ROCA, Lourdes, *Ibid.*, p. 467.

⁷⁹⁶ Sobre este tema véase: ROCA, Lourdes, “La imagen como fuente: una construcción de la investigación social”, en: *Revista Chilena de Antropología Visual*, N° 4, Santiago, julio 2004, p. 467 – 486.

⁷⁹⁷ La relación entre historiadores y representaciones icónicas se ve, en los espacios universitarios, revalorizada por la historia de las mentalidades y, en especial, por la nueva historia cultural, las que reconocen en las

casos en los que las imágenes se analizan en el texto, su testimonio suele utilizarse para ilustrar las conclusiones a las que el autor ya ha llegado por otros medios, y no para dar nuevas respuestas o plantear nuevas cuestiones⁷⁹⁸.

Punto importante de discusión nos plantea también Valls Montés cuando delimita entre las imágenes, unas que funcionan como documentos⁷⁹⁹ y otras que solo existen en tanto estética o ilustración. La diferencia es puesta en los datos narrativos que acompañan a la imagen y le otorgan significado, o sea, si la representación, independientemente de su formato, se presenta al lector a través de datos temporales, espaciales, autoría si se conociera, temática y análisis elemental de sus componentes básicos y fundamento de su elección para ocupar dicho contexto dentro del manual, para poder recién ahí ser leída desde lineamientos interpretativos y contextualizarla con el tema específico que se aborda en el capítulo del texto escolar.

Si analizamos las editoriales nacionales bajo este punto, observamos que en la mayoría de los casos, se presenta a las imágenes como ilustraciones, corroborando la funcionalidad estética que adquieren las mismas en su relación intertextual.

La clave está, siguiendo a Schmitt, en que para el historiador *“la cuestión radicaré menos en aislar y “leer” el contenido de la imagen, que en comprender primero la totalidad de ésta en su forma y su estructura, en su funcionamiento y sus funciones”*⁸⁰⁰ y, por eso, es vital recuperar la discusión entre las relaciones entre imágenes que operan como documentos históricos e imágenes cuya funcionalidad es simplemente estética en la manualística abordada.

imágenes documentación histórica básica. Sin embargo, la cultura escolar y la Historia como disciplina escolar sigue negando en los manuales su ya tácita aceptación por la comunidad de docentes.

⁷⁹⁸ BURKE, Peter, *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*, Barcelona, Crítica, 2005, p. 12.

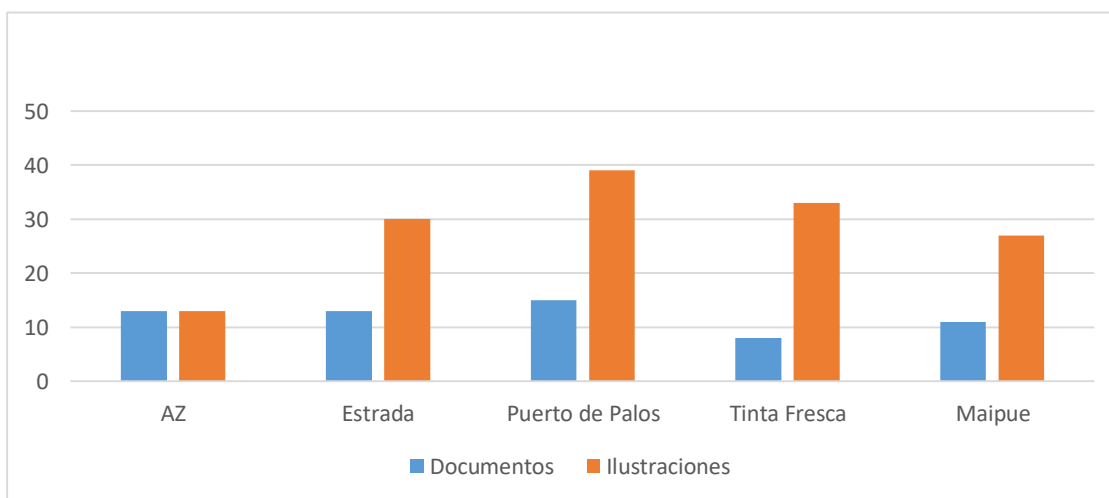
⁷⁹⁹ Estas imágenes cuya funcionalidad opera como documento histórico es definida por Jiménez como *“Objeto modelo”*: *“Significa esto, que cuando se introduce una representación gráfica o icónica se debe establecer explícitamente el significado que tiene sus diversos elementos y sus relaciones, así como el marco teórico en el cual tiene validez, e incluso en muchos casos su dimensión histórica y cultural”*, en: JIMENÉZ, Juan de Dios y otros, *“Análisis de los grafismos utilizados en los libros de texto”*, en: ALZATE PIEDRAHITA, Ma. Victoria y otros, *“La iconografía en los textos escolares de ciencias sociales”*, *Ibíd.*, pp. 106.

⁸⁰⁰ SCHMITT, Jean Claude, *“El historiador y las imágenes”*, en: *Relaciones 77*, vol. 20, 1999, p. 18, versión digital consultada el 02/06/2016, URL:

<http://www.colmich.edu.mx/relaciones25/files/revistas/077/JeanClaudeSchmitt.pdf>.

Es esta la versión en castellano del artículo: *L'historien et les images*, publicado originalmente en *Der Blick auf die Bilder, Kunstgeschichte und Geschichte in Gespräch. Mit Beiträgen von Klaus Krüger und Jean-Claude Schmitt*, Göttingen, Wallstein Verlag, 1997, pp. 9 - 42.

GRÁFICO Nº 30. Relación documento / ilustración en manuales nacionales.



Fuente: Elaboración propia con información obtenida de los manuales analizados

Si hacemos una lectura general de las editoriales nacionales, observamos que las imágenes como ilustraciones poseen una notoria presencia, destacando por sus extremos a Puerto de Palos donde las ilustraciones poseen el mayor peso significativo al alcanzar casi cuarenta imágenes de funcionalidad estética, aunque también es la de mayor uso de imágenes en formato de documentos históricos. Esto evidencia una notoria presencia de imágenes diversas en los textos de la editorial, lo que marca un reemplazo de textos escritos por imágenes. Comparativamente la editorial AZ mantiene el equilibrio entre documentos e ilustraciones aunque su formato es parecido a los manuales de generaciones pre-reforma, en los que el uso de la iconografía no tiene fuerte presencia en términos cuantitativos porque poseen peso notorio las narrativas históricas escritas.

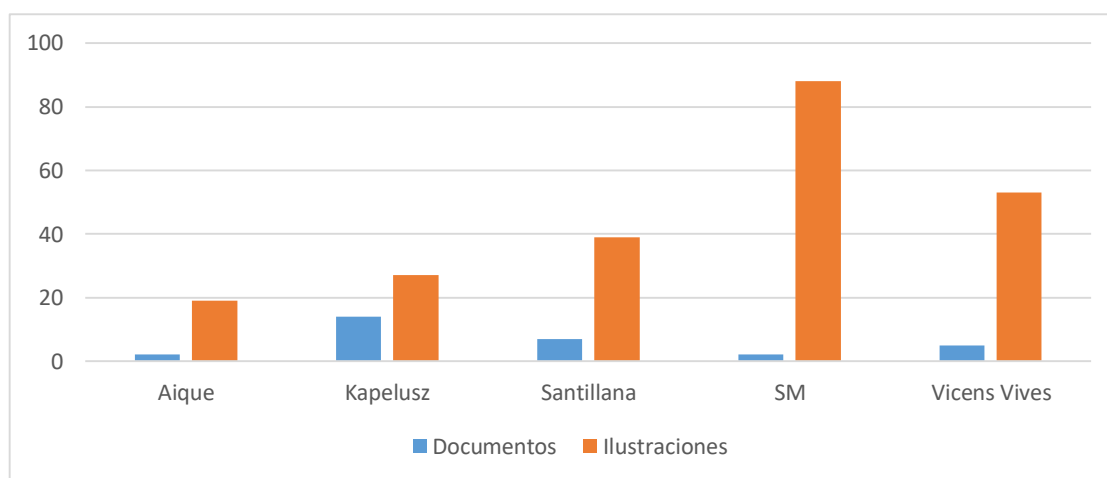
Es importante observar que las editoriales que utilizan las imágenes diseñan espacios dedicados exclusivamente al arte medieval, separando a las mismas de todo contenido narrativo. En el caso de Puerto de Palos el espacio dedicado permite explicar el arte románico y el arte gótico, predominando las pinturas, mientras que para AZ el apartado titulado arte medieval, amplía las temporalidades y rastrea el arte en la diversidad cultural entre lo cristiano y lo musulmán, dominando lo arquitectónico como representación⁸⁰¹.

⁸⁰¹ En el caso de AZ coexisten imágenes en blanco y negro, a la par, que en color, rasgo compartido por Maipue. En el caso de esta última editorial, se diferencian las imágenes que se insertan dentro del entramado textual (en blanco y negro) de aquellas a color, las cuales forman parte de espacios dedicados al arte por el arte, donde se diferencian los estilos medievales románico y gótico y donde varía incluso el tipo de papel que usa la editorial, el que se caracteriza por ser de mayor gramaje y calidad.

Por último y, para el caso de Tinta Fresca, los niveles de imágenes como documento son los más bajos entre los manuales nacionales. Esto se acompaña con imágenes que funcionan como ilustraciones pero que lejos de ganar presencia dentro de la espacialidad textual, parecen desdibujarse al poseer representaciones muy reducidas.

En el caso de las editoriales extranjeras, observamos una relación similar a la presentada para los textos nacionales, sin embargo consideramos que la brecha entre ilustraciones y documentos se amplía.

GRÁFICO N° 31. Relación documento / ilustración en manuales internacionales.



Fuente: Elaboración propia con información obtenida de los manuales analizados

En función del gráfico N° 31, si se analizan los números que nos brindan los manuales analizados, se evidencia una amplitud en el uso de imágenes como ilustraciones, llegando a casos extremos como el de la editorial SM donde dichas representaciones ocupan, dentro del texto, cerca de noventa imágenes y los documentos solo dos, relacionados con imágenes de temática religiosa. SM es la más radical en la incorporación de imágenes en detrimento de las narrativas discursivas, a diferencia de los textos de Aique y Kapelusz que se mantienen más cercanos a los textos pre reforma con menos carga de imágenes y más desarrollo de textos escritos.

Aique, junto a SM, mantienen la valoración documental en torno a las imágenes más bajas, demostrando los formatos tradicionales en su concepción respecto a la funcionalidad que cumplen las mismas, esto es, como meros objetos estéticos. Sin embargo, la diferencia entre ambas editoriales muestra a SM aumentando su cantidad de ilustraciones a modo de

bombardeo visual, mientras Aique mantiene los niveles más bajos con respecto a las ilustraciones y a las imágenes implementadas en general, evidenciando un fuerte rechazo a sus diversos usos y priorizando con mayor fuerza los relatos narrativos en formato escrito.

Las imágenes representadas por Aique⁸⁰² y Kapelusz poseen un incremento en el uso cromático, no solo por la cantidad de colores en cada una de las representaciones iconográficas, sino también por la ausencia, a diferencia de los manuales nacionales, de formatos visuales presentados en blanco y negro. Poseen, además, una enorme visibilidad dentro del conjunto textual, aumentando no solo la cantidad de imágenes empleadas sino su tamaño dentro de la espacialidad en los textos escolares.

2. Tipologías de las imágenes en la manualística escolar

Un análisis generalizado de los manuales muestra los discursos escritos regidos por la temporalidad, esto es, siguiendo una cronología lineal tradicional de hechos concatenados en el tiempo y dominados por temas político – religiosos. A la par, podemos afirmar que las imágenes en sus diferentes formatos dominan la espacialidad, cumpliendo con una doble función: la estética por un lado, que muestra la importancia puesta en la visualidad y el poder de las imágenes en un mundo que vive de y en la imagen, como sucede en los noventa; y lo ideológico por otro, como refuerzo de complementariedad de lo que narran los discursos textuales. Reconociendo el lugar ganado por las imágenes en la configuración de los textos escolares, nos preguntamos qué tipo de representaciones se utilizan y en qué grado se articulan con la escritura.

Los manuales gestados durante la reforma son reconocidos por la diversidad en los tipos de representaciones empleadas, formando una interconexión entre formas tradicionales ya usadas en manuales previos como son las pinturas, esculturas, arquitecturas y fotografías junto a otras como los dibujos⁸⁰³, de carácter más novedoso.

A pesar de que el recurso de la imagen se diversifica y crece su uso como herramienta didáctica, observamos tanto en los textos nacionales como en editoriales internacionales extranjeras que los elementos predominantes en la espacialidad concuerdan con formas

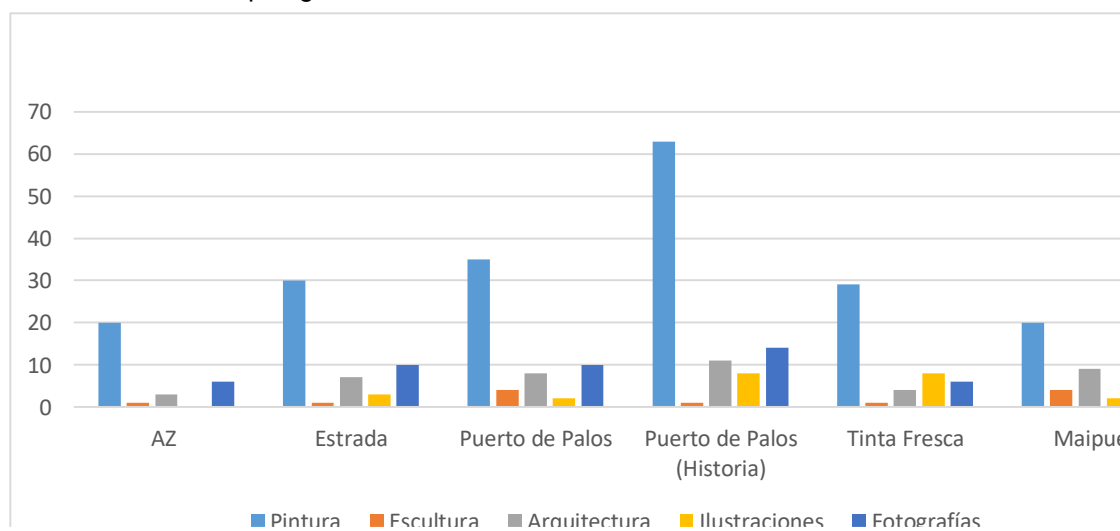
⁸⁰² En especial las ediciones de Ciencias Sociales de 2004.

⁸⁰³ Diferenciamos la palabra “dibujo”, la que se visualiza en la gráfica de los manuales y que son producidos por grupos de artistas de las editoriales, de lo que definimos como “ilustraciones”, en tanto, categoría teórica que se usa para diferenciar imágenes que no funcionan como documentos históricos. Para más información véase: VALLS MONTES, Rafael, “Las imágenes en los manuales escolares españoles ¿Ilustraciones o documentos?”, *Ibíd.*, p. 106.

tradicionales del arte, especialmente las pinturas, relegando a los dibujos⁸⁰⁴, en un análisis cuantitativo⁸⁰⁵, a un lugar secundario.

El gráfico, que se muestra a continuación muestra, para el caso de los manuales escolares nacionales, la importancia otorgada a las diferentes manifestaciones artísticas por parte de las diversas líneas editoriales. Se puede observar que en todos los casos, la imagen pictórica se destaca en su implementación por sobre el resto, siendo incrementado su uso en aquellos textos que se dedican específicamente a la Historia.

GRÁFICO Nº 32. Tipología visual en manuales nacionales.



La editorial que más énfasis pone en la pintura como representación visual es Aique en sus diferentes versiones, le sigue Tinta Fresca y, en tercer lugar, con idéntica cantidad de imágenes pictóricas, AZ y Maipue. Por el contrario, se observa el poco uso que se hace de los dibujos ya que incluso, en el caso de la editorial AZ, ni siquiera se toman en consideración y salvando el caso de Tinta Fresca que pone relativo énfasis en las nuevas formas representativas, hay una lectura polarizada en sus extremos por la fuerte puesta en valor de las pinturas y la poca importancia visual de los dibujos. Destacamos las ediciones Tinta Fresca, pues evidencian un crecimiento notable en el uso de los dibujos, los cuales toman una dimensionalidad de fuerte presencia espacial dentro del texto ocupando carillas

⁸⁰⁴ Consideramos que junto a los dibujos también quedan en posición marginal las esculturas que hasta la reforma educativa se implementan significativamente en los manuales editados.

⁸⁰⁵ Si bien en el número de imágenes empleadas superan ampliamente los formatos tradicionales ligados preeminentemente a lo pictórico. Es verdad también que las dimensiones que adquieren los dibujos ocupan, en muchos casos, una carilla entera para su tratamiento, cuestión que no ocurre con las demás representaciones.

enteras, si se los compara con el resto de las representaciones, en especial las pictóricas, que se muestran en posiciones periféricas respecto al texto y en tamaños sumamente reducidos lo que hace que se acerque más a formatos de manuales pre-reforma.

La escultura y la arquitectura quedan en medio de las otras representaciones, aunque formando una visible marginalidad con respecto a lo pictórico como predominante. Sin embargo, Puerto de Palos y Maipue muestran valores destacables dentro de la escultura acercándose a los manuales de la década del setenta/ochenta, reforzando su centralidad en las esculturas de grandes monarcas y guerreros triunfantes. Maipue⁸⁰⁶, comparativamente, describe proporciones más equilibradas entre las diferentes representaciones artísticas, aunque refuerza los formatos visuales tradicionales donde se presentan solamente pinturas, esculturas y arquitecturas.

En el caso de los soportes fotográficos⁸⁰⁷, observamos que la mayoría de las representaciones escultóricas y arquitectónicas se muestran bajo ese formato. Sin embargo, las fotografías, en la mayoría de los casos, son de objetos personales u otros elementos concretos vinculados principalmente con lo político como, por ejemplo, medallones (siglo V) o broches metálicos con forma de águila (siglo VII) pertenecientes ambos a pueblos germanos o, también, a la guerra como réplicas de naves vikingas o armaduras inglesas de un caballero de finales del siglo XVI⁸⁰⁸ entre otras. En segundo lugar, con respecto a su menor importancia cuantitativa, se incorporan las monedas de oro, denominadas sólidos, acuñadas por Justiniano, las cuales circulan bajo el Imperio Bizantino durante el siglo VI⁸⁰⁹. En el caso de Estrada, los objetos fotografiados se vinculan con temáticas religiosas – culturales, usando por ejemplo, una página de un manuscrito árabe, hallado en Indonesia,

⁸⁰⁶ En el caso de la editorial Maipue podría suponerse, al no tener acceso a entrevistas con editores de la misma, que las proporciones más equilibradas se darían ya que el fondo de imágenes pictóricas que posee es más reducido por pertenecer a una editorial pequeña de escala exclusivamente nacional, si se la compara con las otras editoriales de mayor rentabilidad. Esto se puede visibilizar en que la mayoría de las imágenes implementadas están en blanco y negro, salvo dos carillas dedicadas al arte medieval que se presentan a color.

⁸⁰⁷ Sobre la fotografía como soporte dentro de los manuales escolares véase: POZO ANDRÉS, Ma. Del Mar y RABAZAS ROMERO, Teresa, “Las imágenes fotográficas como fuente para el estudio de la cultura escolar: precisiones conceptuales y metodológicas”, en: *Revista de Ciencias de la Educación*, 2012, pp. 401-414 y PRIEM, Karin: “Photography as a mode of enquiry: On the perception of children with educational needs” en: MAYER, Christine; LOHMANN, Ingrid; GROSVENOR, Ian (Eds.). *Children and Youth at Risk. Historical and International Perspectives*. Frankfurt am Main, Peter Lang, 2009, p. 35-48.

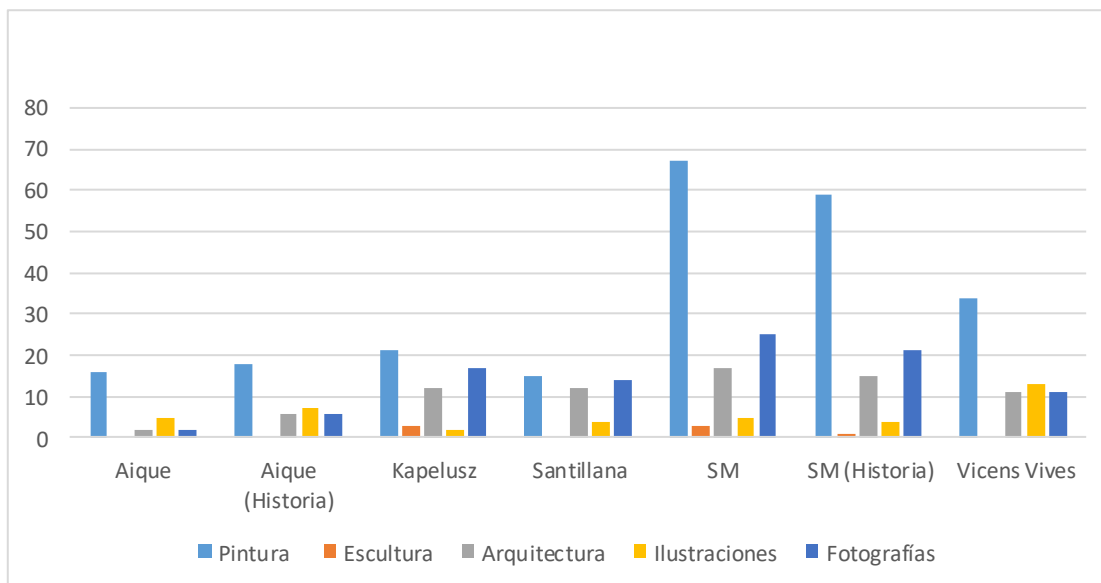
⁸⁰⁸ La editorial Maipue la integra junto a pinturas medievales en un apartado de imágenes a color denominado “La Edad Media: el combate hasta en el juego” donde aparecen la armadura correspondiente a la Inglaterra moderna junto a dos pinturas y un tapiz medievales. Entre las pinturas se encuentran una imagen de cristianos y musulmanes jugando al ajedrez, obtenida de una miniatura del *Libro de ajedrez, dados y tablas*, de Alfonso X el Sabio y el Sitio de la Torre de Londres ambas del siglo XIII y el Tapiz francés de Bayeux del siglo XI. Véase para más información: EGGERS-BRASS, Teresa y otros, *Ciencias Sociales 7*, Buenos Aires, Maipue, 2006, p. 122.

⁸⁰⁹ Solo aparece en la editorial AZ, en su edición del año 2000, ya que en las versiones de 2001 y 2002 se suplanta por la imagen de un medallón que representa el rostro de Atila.

con enseñanzas espirituales inspiradas en los textos de Ibn Arabi, un filósofo nacido en Al – Andalus y también una página de un Apocalipsis del siglo XIII sin terminar.

En los manuales escolares de editoriales extranjeras, se evidencia una tendencia similar a la de los manuales nacionales, pero se reproduce una mayor polarización entre lo pictórico como esencia central de lo representativo y el resto de las expresiones artísticas presentadas en los textos.

GRÁFICO N° 33. Tipología visual en manuales internacionales.



Fuente: Elaboración propia con información obtenida de los manuales analizados

En el gráfico se reitera un predominio de lo pictórico sobre el resto de las representaciones artísticas. Sin embargo, mientras en editoriales como Santillana o Kapelusz el espacio está distribuido de manera relativamente equitativa; en SM la utilización de las pinturas se duplica, adquiriendo una posición de superioridad frente a las otras representaciones artísticas. Esto nos muestra diversos grados de tradicionalidad en el uso del recurso. Justamente, las editoriales que ponen el acento en lo pictórico como eje central, son las que al mismo tiempo, relegan fuertemente nuevas expresiones como los dibujos.

Es importante señalar, en este sentido, que el diseño que enmarca a las pinturas en su relación textual, no tiene contacto con la narrativa que viene a complementar, es decir que, no se integra visualmente la imagen con el texto en un solo discurso y se separa a la representación con fuertes recuadros y bordes lineales, a diferencia de los diseños con dibujos donde la integración intertextual es más dinámica, introduciendo palabras claves

dentro de los gráficos implementados. Esto se ve bien cuando se estudia una ciudad medieval o un señorío feudal en donde se entrecruzan escritura y visualidad gráfica en una sola espacialidad.

Sobre el uso de los dibujos, la editorial catalana Vicens Vives, incrementa su número en más de diez casos, lo que la transforma en la editorial que más elementos de ilustración integra a los manuales y junto con Aique, incorpora los dibujos como segundo eje de importancia dentro del conjunto general de las representaciones, rompiendo los lineamientos generales donde los dibujos ocupan sitios de marginalidad.

En general las editoriales extranjeras repiten el mismo esquema analizado para los manuales nacionales, ocupando los dibujos una espacialidad interna de media a una carilla en la general de los casos. En el gráfico 33, no representan un gran número desde la observación cuantitativa. Sin embargo, adquieren importancia desde lo cualitativo con respecto a su distribución espacial, ocupando un lugar destacado en los diseños de las carillas dentro de los manuales. Estos formatos nuevos, que ponen al dibujo en el centro de la escena gráfica, los ubica como simples esquemas sintácticos⁸¹⁰ en el mejor de los casos.

Los manuales, durante la década del noventa, se asemejan, en cuanto al formato y su diseño dentro del texto, cada vez más a los de niveles educativos previos⁸¹¹, siguiendo una evolución, al decir de Somoza y Ossenbach, de "infantización" del lector. El afán de ofrecer un producto visualmente atractivo, de allanar dificultades de lectura y de comprensión de los diferentes significados, destacando los dibujos en espacios centrales pero sin mayor información que la imagen y dos o tres palabras claves que insertan en los mismos en el mejor de los casos, descontextualiza el recurso fomentando así la desinformación que contienen los textos.

El lector, quien se encuentra frente a los dibujos, sin posibilidades de abordarlos e interpretarlos, no puede contraponerlos al discurso escrito que, en la general de los casos, se ve reducido fuertemente en su tamaño por el espacio ocupado por los nuevos gráficos que pasan a tener un rol eminentemente estético en su relación intertextual⁸¹².

⁸¹⁰ El dibujo es acompañado de nombres referenciales como las partes de un castillo o las de un señorío.

⁸¹¹ Se hace alusión a un formato que los acerca a los dos primeros ciclos de la EGB, los vuelve y los transforma en manuales escolares elementales e infantiles desde su visualidad iconográfica. Sobre este tema véase: SOMOZA RODRÍGUEZ, Miguel y OSSENBACH SAUTER, Gabriela, "Los manuales escolares españoles en la época digital. De la textualidad a la iconicidad", *Ibíd.*

⁸¹² Sobre este tema véase: WAIMAN, David, "Manuales escolares bonaerenses. Entre la textualidad y la iconicidad", en: *Actas del VI Congreso Nacional y IV Congreso Internacional de Investigación Educativa*, Cipolletti, FCE (UNCo), 2013.

Estos dibujos pierden toda posibilidad de ser abordados como documentos históricos ya que son confeccionados por ilustradores⁸¹³ y supervisados por diseñadores gráficos, sin la intervención de un especialista en la disciplina histórica y en su enseñanza, lo que muchas veces lleva a representar un medioevo que tiene más que ver con los imaginarios de nuestro presente que con lo que realmente ocurre en el tiempo estudiado. En segundo lugar, aunque al mismo nivel en orden de importancia, también se contradice la definición de documento presentada por Valls, como imágenes coetáneas al tiempo histórico presentado, en la que nos basamos para diferenciarlos de las ilustraciones.

Sin embargo, y a pesar de esas observaciones, nos interesa remarcar que los dibujos presentados, tanto en manuales nacionales como internacionales, se destacan por integrarse en el diseño intertextual cuando comparten espacios en común, más que el resto de las expresiones artísticas, las cuales se delinean de forma aislada con respecto al texto circundante. También es importante destacar que priorizan las temáticas de corte económico a diferencia de las otras representaciones artísticas, las cuales se centran, generalmente, en ejes políticos –religiosos.

La escultura, en el caso de estos manuales internacionales, es el gran elemento marginal, llegando en los textos de Aique, Santillana y Vicens Vives a no formar parte del conjunto de imágenes utilizadas. Tanto Aique como Vicens Vives generan un aumento en el caudal de los dibujos y a diferencia de ellos, Kapelusz y SM son quienes poseen los mayores porcentajes de imágenes escultóricas incorporadas por las editoriales extranjeras.

Si hablamos del uso de imágenes de tipo arquitectónico, observamos que en los manuales de editorial Aique y Vicens Vives, la relación es equitativa entre lo arquitectónico y su soporte fotográfico, coincidiendo los valores para ambos casos. No obstante, no se evidencian objetos artísticos particulares, en tanto que para Santillana lo fotográfico se amplía a la suma de arquitectura y objetos metálicos ligados a un medallón de Atila y una moneda bizantina del siglo VI vinculada a Justiniano, ambas usadas también en manuales nacionales.

El resto de los manuales extranjeros, tanto Kapelusz como SM, integran en lo fotográfico elementos más amplios como arquitectura, escultura y objetos específicos. Se los caracteriza por su diversidad, teniendo Kapelusz, entre los objetos presentados monedas visigodas y, una fotografía actual en altura, del casco histórico de Siena (Italia) con su

⁸¹³ Algunas editoriales poseen solamente ilustradores y fotógrafos y, en general, las más grandes poseen Dtos. de Arte con personal encargado del tratamiento de las imágenes, además de fotógrafos, ilustradores y cartógrafos.

correlato en un dibujo donde se señalan las principales partes del mismo como su catedral, el ayuntamiento⁸¹⁴ y la plaza central. Por su parte, SM reproduce objetos más tradicionales, vinculados a temáticas políticas, como la corona real del visigodo Recesvinto y la corona imperial de Carlomagno, y a esferas bélicas, como insignias y adornos en forma de águila ligados al mundo guerrero germano.

3. Temas de las imágenes en la manualística escolar

3.1 PINTURAS

Para complejizar el abordaje de las imágenes, es imperioso destacar las diferentes temáticas que son tratadas a través del conjunto de representaciones artísticas. En el apartado tercero de este capítulo se menciona la importancia que posee lo pictórico como eje central de lo iconográfico y es por ello que buscamos analizar y detectar patrones temáticos funcionales en tanto nexos entre todas las imágenes, al tiempo, que focalizar en el análisis individualizado para cada expresión artística.

En el caso de las imágenes pictóricas en los manuales escolares nacionales podemos observar como predominantes las temáticas de orden tradicional, teniendo preeminencia las ligadas con lo bélico y a la política, seguidos de temáticas religiosas en la generalidad de los casos, con la excepción de Estrada y Puerto de Palos que dan, en segundo lugar, prioridad a temas económicos.

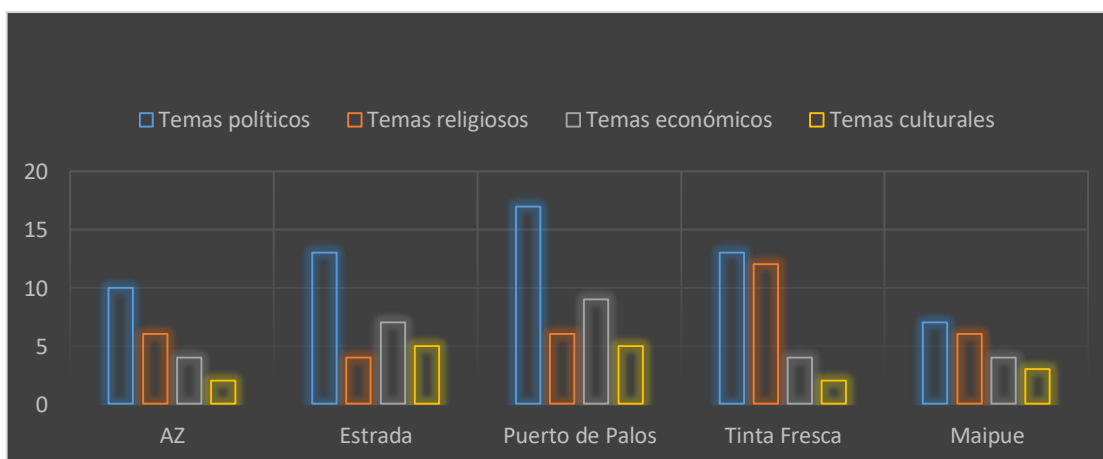
Reafirmando la tradición marcada por los discursos de las representaciones, todas las editoriales muestran como perspectiva de menor importancia cuantitativa y cualitativa a los estudios culturales, los cuales muchas veces se entrelazan y confunden con tramas de raíces religiosas no quedando en claro los límites entre ambas representaciones temáticas⁸¹⁵. Uno de los ítems que consideramos entre los valores culturales es aquello que hace referencia a ejes vinculados con la escritura de textos y sus consecuentes iluminaciones que se acercan a una historia de lo educativo y de la escritura, en base a los códices y sus representaciones visuales.

⁸¹⁴ Nótese que el manual utiliza vocablos ibéricos y no se los adapta al contexto nacional donde lo apropiado, dentro del espacio bonaerense, sería acuñar la palabra municipio o municipalidad. Véase: AJÓN, Andrea y Otros, *Ciencias Sociales 7*, Buenos Aires, Kapelusz, 2004, pp. 213 – 215.

⁸¹⁵ Este es el caso de la Editorial Estrada, la que deja en último lugar temas religiosos generales pero sitúa en un tercer lugar a temáticas vinculadas con la cultura cristiana monacal como se observa en el capítulo VIII.

La observación de todas las editoriales nacionales evidencia una centralidad de imágenes que sirven de complementariedad estética a las narraciones históricas textuales. Esto significa que las imágenes no pueden catalogarse como documentos históricos por la falta de información brindada al lector, incluso por su falta de adecuación temporal y simbólica⁸¹⁶ dentro de su articulación textual, pero se reafirman simbólicamente dentro del universo tradicional de saberes marcados por temáticas dominantes en lo textual y en lo icónico referentes a lo político – religioso, otorgando un segundo lugar a lo económico y un último puesto a lo cultural. Se muestra en su conjunto y, por la repetición misma de imágenes similares, una idea de Edad Media cerrada y mediada a través de los grupos privilegiados, laicos y eclesiásticos, de la sociedad.

GRÁFICO N° 34. Temas pictóricos en manuales nacionales.



Fuente: Elaboración propia con información obtenida de los manuales analizados

⁸¹⁶ Según Belting, en *Imagen y Culto*, se debe diferenciar una historia de la imagen de la historia del arte propiamente dicha, entendiéndose por imagen, la referente a la imagen de culto, la cual se convierte en un símbolo acreedor de veneración, diferente a un relato en imágenes, o *historia*, cuyo fin no era otro que poner frente a la mirada del espectador el devenir de la historia sagrada. De este modo, las imágenes no tienen sentido desvinculadas de la función religiosa para la que fueron creadas. El Arte, según su mirada, nace en el Renacimiento, es decir, a partir de la crisis de la vieja imagen y su nueva valoración como obra de arte, asociada a la idea del artista autónomo y su capacidad de invención. Las imágenes, por tanto, no son competencia de los historiadores del arte hasta que comienzan a coleccionarse como pinturas y responden a las reglas del arte. La época anterior solo pertenece a la era de la imagen. Una vez que las imágenes son puestas en duda, es cuando empiezan a justificarse como obras de arte, creadas, para su reflexión a partir de una experiencia estética y un significado subliminal; porque, según Belting, la vieja imagen no se deja reducir a una metáfora, sino que asume la evidencia inmediata de la apariencia y el sentido. Este aporte de Belting, por un lado, nos hace entender a la imagen en su contexto simbólico medieval y, por otro, nos hace reflexionar acerca de la función de dichas representaciones en los manuales escolares, tratándose a las imágenes como obras de arte en general, alejándolas así de su carácter eminentemente histórico. Para mayor información véase: BELTING, Hans. *Imagen y culto: Una historia de la imagen anterior a la era del arte*. Madrid: Akal, 2009 y GONZÁLEZ SANCHEZ, Carlos "Hacia una historia de las imágenes: imagen del culto y religiosidad en la alta edad moderna", en: *Temporalidades*, Revista Discente do Programa de Pós – Graduação em História da UFMG, vol. 3 n°1, Janeiro – Julho de 2011.

En el caso de las pinturas que se destacan, en su mayoría son del orden político – religioso⁸¹⁷, acentuándose las temáticas referentes a conversiones como la de Recaredo, coronaciones imperiales como la de Carlomagno⁸¹⁸, imágenes de guerra como el Tapiz de Bayeux o representaciones vasalláticas diversas.

En el caso de la Coronación de Carlomagno, la pintura es doblemente representativa, ya que fusiona lo político y lo religioso en el mismo espacio. Dicha pintura aparece a lo largo de las diversas ediciones y editoriales trabajadas, sin poder salir de su funcionalidad estética, pues, si bien se usa para graficar el nacimiento del Imperio Carolingio en las manos de Carlomagno, las representaciones señaladas están lejos de pertenecer al tiempo histórico que se analiza.

Nótese que en estas pinturas de corte político – religioso, la actitud de los manuales escolares es diversa. En primer lugar, figuran aquellos como Estrada, Puerto de Palos o Tinta Fresca⁸¹⁹ que muestran la pintura denominada Coronación Imperial en franca alianza y/o sumisión de Carlomagno hacia el poder papal. En segundo lugar, se observa una mayor centralidad en torno a la temática político militar por sobre lo religioso. La editorial AZ⁸²⁰ visibiliza dos miniaturas, una del siglo XI que representa a guerreros carolingios armados con lanzas y escudos y, otra del siglo XV, que muestra al emperador Carlomagno, junto al primer rey de Francia bajo la dinastía capeta⁸²¹. En tercer lugar aparece la editorial Maipue⁸²², la cual no grafica el tema del Imperio con pinturas ni con otros tipos de representaciones.

En cuando a la pintura en concreto, denominada Coronación Imperial, vemos que las editoriales usan dos modelos distintos. La primera iconografía (Imagen 1) es usada por

⁸¹⁷ La Ley Federal de Educación, en su artículo 15, inciso C, propone una formación para la EGB que favorezca “el desarrollo de las capacidades físicas, intelectuales, afectivo-volitivas, estéticas y los valores éticos y espirituales” (Ley Federal de Educación, Ibid, p. 26). La ley en su redacción final plantea una aparente igualdad ante los distintos discursos formativos. Es de destacar en este artículo 15 de la normativa federal que si bien se remarcan los aspectos discursivos y estéticos, se ponen en valor y al mismo nivel de los anteriores los fines espirituales, evidenciando el posicionamiento que finalmente ejerce la ley educativa y sus derivaciones específicas como los diseños curriculares provinciales dando a los aspectos religiosos, tanto en los discursos como en las imágenes, rasgos de notoriedad sobresaliente en un sistema escolar que se muestra desde su origen laico.

⁸¹⁸ Esta representación en sus diferentes variantes pictóricas, se repite tanto en manuales nacionales como en extranjeros, estando presente en todas las ediciones trabajadas.

⁸¹⁹ En esta línea aparecen las editoriales extranjeras Aique, Santillana en la mayoría de sus ediciones y SM, quienes utilizan dicha pintura, en alguna de sus variables, para graficar el tema carolingio.

⁸²⁰ En esta línea se encuentra la edición 2001 de Santillana donde se suplanta la pintura de la Coronación imperial por una esfígie del emperador, la cual se ubica actualmente en Aquisgrán. Véase de la edición ya citada, p. 119.

⁸²¹ Ver estas imágenes en la edición 2000 de AZ, pp. 231 – 232. Se puede analizar en dicha representación un rasgo nacionalista dominante en el marco de cualquier código disciplinar, vinculando a Carlomagno con los Capetos y ambos con los orígenes del Estado moderno francés.

⁸²² En esta línea encontramos dentro de los manuales escolares extranjeros a Kapelus y Vicens Vives.

Estrada y Puerto de Palos⁸²³. En el caso de la segunda (Imagen 2), es incorporada en la selección editorial por Tinta Fresca⁸²⁴.



Imagen 1⁸²⁵

Coronación Imperial



Imagen 2

Tanto la primera como la segunda imagen corresponden a *Les Grandes Chroniques de France*, haciendo en este punto una salvedad. Mientras la primera pertenece al ejemplar que se encuentra en la Biblioteca de Castres, y es de edición 1375 – 1379, la segunda está representada en la versión posterior, iluminada por Jean Fouquet, en torno a los años 1455-1460, mostrándose en la última el gótico internacional en todo su esplendor. La obra trata el tema de la coronación imperial de Carlomagno en San Pedro por parte del Papa León III en la navidad del año 800.

Se observa, en la primera iconografía, a un emperador arrodillado frente al obispo romano, sobresaliendo el poder espiritual frente al poder político de los monarcas francos. Contradictoriamente, los índices que nos muestra el gráfico 34, ponen para Estrada y Puerto de Palos los indicadores valorativos más altos en lo político y los más bajos en lo religioso. Al mismo tiempo, la segunda imagen, pone a ambos actores políticos (Emperador y Papa) al mismo nivel visual, esto es, según las medidas artísticas medievales, con la misma

⁸²³ También aparece en la editorial internacional Santillana, versiones 1999 y 2002 y en SM.

⁸²⁴ La misma imagen aparece en la editorial internacional Aique.

⁸²⁵ El conjunto de imágenes y cartografías que se trabajan dentro de la tesis, se presentan a color mediante formato CD, en la sobrecubierta de la misma.

representación de poder, incluso se representa al rey franco ya sentado en el trono imperial cuando el Papa lo consagra con la corona⁸²⁶. Se pone en concordancia la figura usada con los lineamientos editoriales, los que destacan con similar importancia valorativa el uso de pinturas políticas y religiosas entre sus selecciones.

A pesar de lo expresado anteriormente, notamos como Tinta Fresca, es la editorial que más rompe con la coherencia interna. Las imágenes que utiliza, de fuerte impronta política – religiosa no se condice con los discursos textuales de fuerte contenido materialista, pasando a ocupar un lugar eminentemente estético en el cuerpo del trabajo.

Con respecto al análisis simbólico, se plantea un denominador común entre ambas obras, el cual está dado por el color azul de las vestimentas del futuro emperador. Observamos aquí un rasgo nacionalista clave que asocia a Carlomagno con el color simbólico de la dinastía capeta y, por tanto, con una identidad nacional francesa que nada tiene de relación con los tiempos estudiados. En llamativo ver tanto azul, en especial, dentro de la imagen 2 cuando Michel Pastoureau plantea que:

“Los colores litúrgicos que se forman en la época carolingia lo ignoran (se constituyen en torno al blanco, el rojo, el negro y el verde)...y luego todo cambió. En los siglos XII y XIII se rehabilitó y promocionó el azul...La Virgen va vestida de azul, el rey de Francia también lo hará. Philippe Auguste, y luego su nieto san Luis, fueron los primeros en adoptarlo (¡Carlomagno no lo hubiera hecho ni por un imperio!)”⁸²⁷.

Por otra parte, esa visual ostentosa de la imagen 2 se enfrenta a lo que plantea Eginardo, biógrafo de Carlomagno, en la Vita Caroli Magni cuando expresa que:

“Llevaba el vestido nacional de los francos...Rechazaba la indumentaria de otras naciones, por más que fuera muy hermosa...salvo en Roma, una vez porque se lo suplicó el pontífice Adriano y otra a petición del sucesor de éste, León, cuando vistió una túnica larga y la clámide y se calzó también según la costumbre romana... Pero en los otros días su forma de vestirse se diferenciaba poco de la común y plebeya.”⁸²⁸

Las pinturas marcan un ceremonial cada vez más complejo, como si se tratase de un rey franco que busca, incluso hasta con la sumisión papal, la corona imperial. Sin embargo, si creemos en lo que nos narra Eginardo, el rey franco ignora las intenciones de León y no desea el nombramiento imperial. Es así que: *“Al principio fue tal la aversión, que declaró que*

⁸²⁶ Tal vez, solo sea una elección basada en marketing visual para resaltar la estética del manual y hacerlo más comercial. Esta hipótesis no la colocamos en primer orden ya que el resto de imágenes que se utilizan en la edición trabajada son poco llamativas en su colorimetría, siendo esta un caso aislado. Esto no se puede corroborar al no contar con la voz de sus editores.

⁸²⁷ PASTOUREAU, Michel y SIMONNET, Dominique *Breve Historia de los Colores*, Barcelona, Paidós, 2005, pp. 24 – 25.

⁸²⁸ EGINARDO, Vita Caroli Magni, art. XXII, en: WAIMAN, David, “Imágenes religiosas en los textos escolares bonaerenses”, *Actas del III Simposio Internacional “Textos y contextos: diálogos entre Historia, Literatura, Filosofía y Religión”*, Mar del Plata, Facultad de Humanidades, UNMdP, CD-ROOM, 2012, p. 9.

no hubiese puesto un pie en la Iglesia el día que le fueron conferidos [los títulos imperiales], pese a que fue un gran día festivo, de poder haber previsto los designios del Papa”⁸²⁹

Sin duda, el estudiante que trabaja con estos manuales visualiza y decodifica los mensajes aparentes que transfiere la imagen, un emperador y un obispo romano en franca relación de poder político – religioso. Sin embargo, pierde el contexto histórico que lo sitúa como documento con el peligro de naturalizar formas que lejos están de ocurrir en tiempos de los carolingios. Imagen y medio entran en conflictividad al articular formas estéticas en las pinturas y datos históricos concretos en la narrativa central de la manualística estudiada.

La editorial Estrada es la que menos referencia otorga a las imágenes religiosas. A pesar de ello dedica un apartado especial al tema de la iconografía religiosa en el denominado “*Arte medieval*”⁸³⁰ donde se profundizan las pinturas de temas marianos. Entre los que se destacan *La Maestá*, la cual ocupa media carilla⁸³¹.



La Maestá (Estrada)

Esta pintura funciona, como uno de los mejores casos de documento histórico dentro de la espacialidad del manual destinada a la historia del arte. Debajo de la misma se describe como el principal trabajo de Duccio di Buoninsegna, el año en que se confecciona (1311), el

⁸²⁹ Véase cita de Eginardo en: WAIMAN, David, “Imágenes religiosas en los textos escolares bonaerenses”, Ibid. p. 9.

⁸³⁰ Dicho apartado de Historia del arte se desarrolla vinculado a temas de carácter religioso católico y ocupa dos carillas del manual (pp. 256 – 257).

⁸³¹ A los fines de esta tesis, aclarar que la imagen se redujo una cuarta parte del tamaño real que ocupa en la carilla del manual.

destinatario de la obra (Catedral de Siena) y sus aspectos formales de los que se destaca que:

“está pintada sobre varias tablas, de los dos lados. Algunas de esas tablas se perdieron y otras fueron vendidas a distintas personas por lo que hoy están distribuidas en varios museos del mundo. Para pintar esta obra, Duccio utilizó nueve pigmentos (tres rojos, dos azules, verde, negro, blanco y ocre) y oro. El oro, que simbolizaba la gloria del cielo, está aplicado en los halos, en el trono de la Virgen y en las vestimentas de los santos. Imaginen que sentirían los fieles en la catedral de Siena, al contemplar los delicados movimientos de brillos, luces y sombras que surgían del oro iluminado por las velas”⁸³².

La imagen ofrece herramientas para poder leerse desde elementos formales y contextuales de producción. Sin embargo, el aporte que consideramos más valioso en el apartado es su intercomunicación con el lector, al pedirle un ejercicio de imaginación que intente trasladarlo al clima de época.

Si atendemos a las obras de carácter económico, observamos que Puerto de Palos es, junto con Estrada, la editorial que las sitúa en un segundo lugar de importancia después de lo político, diferenciándose del resto de editoriales nacionales que las sitúan en tercer lugar. Una ilustración que se repite en los manuales de las diferentes editoriales nacionales, es la confeccionada por los hermanos Limbourg para el Duque de Berry en el siglo XV⁸³³.

Es para destacar que si bien estas representaciones se usan en los manuales para graficar el mundo agrario y el trabajo campesino, son ilustraciones confeccionadas para y por la nobleza francesa bajo medieval, simbolizando un campesinado ideal recreado en el imaginario de los grupos privilegiados en donde circulan estas imágenes. Con esto reforzamos la idea de un funcionamiento estético en los manuales donde se insertan.

⁸³² Estrada, edición 2003, p. 257.

⁸³³ De *Las Muy Ricas Horas del Duque de Berry*, se toman en general las representaciones alusivas a las tareas realizadas en septiembre - vendimia (Tinta Fresca) y octubre – siembra (Estrada). En el caso de Puerto de Palos, usa una representación de un castillo extraída de una miniatura flamenca de la *Histoire d’Alexandre le Grand*. Esta imagen, a diferencia de las del Duque de Berry, no muestra en los alrededores campesinos y sólo se centra en la imagen del castillo y de los nobles que circulan por sus caminos.



Septiembre (Tinta Fresca)

Octubre (Estrada)

La circulación de las imágenes en la mayoría de los manuales observados muestran campesinos trabajando en relaciones dominantes dentro de escenarios vinculados al poder, no solo económico, sino principalmente político – religioso representado por el castillo señorial que simboliza el poder de los señoríos feudales o actividades sociales relacionadas con banquetes realizados por los estamentos nobiliarios y que no tienen vinculación, si nos atenemos exclusivamente a las imágenes presentadas, con el mundo campesino medieval.

En el caso de Tinta Fresca, resaltar la escasa relación entre discursos narrativos focalizados exclusivamente en relatos económicos de la historia medieval y un porcentaje pequeño de imágenes alusivas a la misma perspectiva de análisis. La proporción entre imágenes cuya temática es política – religiosa domina lo iconográfico dentro de la editorial y lo económico queda en un lugar marginal. Esto nos hace pensar dos puntos centrales. Primero, las imágenes y lo escrito pocas veces se interconectan y segundo, las imágenes no funcionan como refuerzo documental de lo expresado en el texto escrito, siendo meros adornos estéticos para hacer al producto más comercializable.

Una segunda imagen de lo económico que consideramos dentro de los manuales nacionales, tiene que ver con escenas dentro del castillo, en especial con las fiestas que la nobleza realiza y materializa en pinturas como elementos de poder simbólico. Sin embargo, nuevamente se extrae la imagen de las *Muy Ricas Horas del Duque Jean de Berry*, no

generando las diversas editoriales una muestra diversa de pintores medievales ni representaciones más reales de los espacios rurales.



Enero según el calendario⁸³⁴

A la imagen de enero la catalogamos dentro de un esquema económico, pues los indicadores lingüísticos la referencian vinculada solamente al mundo campesino, aunque también reconocemos que simbólicamente infiere a la esfera político -religiosa, teniendo en cuenta que este calendario donde se enmarcan las diversas estaciones del año, forma parte del libro de las Muy Ricas Horas del Duque Jean de Berry⁸³⁵, libro de horas que incluso presenta estas miniaturas góticas pintadas con oro y plata en algunos de sus caracteres.

Ese rasgo las aleja de cualquier mundo campesino posible de la época en tanto documento histórico de análisis del campesinado medieval y las enlaza con la nobleza cristiana francesa, cumpliendo en el manual, especialmente por sus colores y su estructura formal, una función eminentemente estética ya que niega su valor como fuente de los estratos nobiliarios cortesanos de la Francia del siglo XV donde se origina la obra. Lo económico es

⁸³⁴ Téngase presente que la imagen está recortada y ampliada con respecto al original. Véase que incluso en la pintura presentada por el manual representativa de enero, se hace foco en la figura del propio Duque, el que se retrata sentado en la mesa junto a abundantes comidas y cerca de las jerarquías eclesiásticas y los cortesanos nobles. Estas representaciones que forman el calendario con sus doce meses cumplen para Gombrich una eminente funcionalidad de lujo. Para mayor información ver: GOMBRICH, Ernst, *Ibid*.

⁸³⁵ Un libro de horas, también denominado horarium, es un tipo de manuscrito iluminado medieval. Cada libro de horas es único, debido a que se realiza exclusivamente para una persona, generalmente vinculada a la nobleza. Entre sus contenidos, además de los calendarios, poseen rezos, salmos, así como abundantes iluminaciones alusivas a la devoción cristiana. Este manuscrito iluminado se encuentra en la Biblioteca del Castillo de Chantilly (Francia), obra realizada por los hermanos Limbourg por encargo de Juan de Francia, Duque de Berry, entre 1413 y 1416. En la mayoría de los textos escolares, tanto nacionales como internacionales, aparecen las Ricas Horas del Duque de Berry para graficar el mundo campesino y se utilizan las representaciones de las cuatro estaciones del calendario como un conjunto homogéneo de análisis visual. Véase: <https://didactalia.net/comunidad/materiaeducativo/recursos/diciembre-en-las-muy-ricas-horas-del-duque-de-berry/9d3a4f84-6312-4375-9e6d-4cf5ae70092d>

disfuncionalidad, en su relación texto e imagen, pues lo inserta en espacios descontextualizados.

Poner al arte medieval como representación campesina es tratar a dichas obras desde su estricta estética, pues, al decir de Duby, toda representación medieval es para sus contemporáneos funcional, en tanto que sirve para algo, en especial para afirmar la autoridad.

“Celebraba el poder de Dios, celebraba el de sus servidores, el de los caudillos militares, el de los ricos. Realzaba ese poder, al mismo tiempo que lo ponía de manifiesto, lo justificaba. Por eso los poderosos de ese mundo dedicaban a su gloria personal lo que no sacrificaban a la gloria de Dios: querían erigir en torno a su persona un decorado que les distinguiera de la gente ordinaria...Por eso, en sus formas mayores, y en esta época como en cualquier otra, la creación artística se desarrolló en los lugares en donde se concentraban el poder y los beneficios del poder”⁸³⁶.

Duby nos ayuda a entender estas representaciones medievales que denomina disfuncionales. Se las intenta hacer decir cosas que no pueden comunicar. Las representaciones en el medioevo, y también en el presente, son funcionales, en el pasado a las elites gobernantes, militares y eclesiásticas, en el presente a una cultura escolar que se apropia de las representaciones para visualizar de manera más colorida, un saber tradicional.

En el caso de pinturas relacionadas a temáticas culturales observamos, en los manuales nacionales, que AZ y Tinta Fresca muestran los índices más bajos en torno a referencias culturales⁸³⁷. Si bien las mencionadas representaciones demuestran estar en último lugar de importancia, vemos que en Estrada y Puerto de Palos, su número crece significativamente, no solo en calidad de imágenes estéticas, sino que también ocupan espacialidad entre las representaciones con rango de documento histórico en espacios del manual no dedicados a estudiar el arte por el arte mismo y, si bien es verdad, que incluso entre estas últimas editoriales, figuran marginalmente, es novedosa su incorporación y articulación intertextual.

En Estrada y Puerto de Palos se analiza el arte románico y gótico como parte del conjunto de saberes generales y en ese contexto se articulan curiosidades sobre libros medievales, iluminaciones y letras capitales como distintivo de la historia de la escritura medieval y se acompañan de diferentes miniaturas pictóricas que aparecen complementando lo que

⁸³⁶ DUBY, George, *Arte y Sociedad en la Edad Media*, Ibid., p. 11.

⁸³⁷ Tomamos como imágenes pictóricas culturales aquellas que rompen con el discurso pictórico tradicional y que detallan temas como la muerte, la salud, el juego y referencias educativas medievales como copistas, libros o cátedras universitarias.

presentan dichos manuales. Es así que se recalca la importancia del manuscrito en la Edad Media y, especialmente de los copistas e iluminadores.



Figura 1 (Estrada)



Figura 2 (Tinta Fresca)

Con respecto a la figura uno la incorpora Estrada en el contexto específico de “*Los manuscritos medievales*”. Lo que se dice sobre la imagen es que se trata de “*Eadwine, monje benedictino del siglo XII, trabajando en la escritura de un manuscrito*”⁸³⁸. Incluso la imagen interpela al lector pidiéndole que “*observen cómo sostiene con una mano la pluma y con la otra el raspador*”⁸³⁹. El texto complementa la representación ya que se detallan todos los instrumentos para la tarea de un copista, aclarándose que la pluma se acompaña de dos tinteros y el raspador sirve como borrador. Consideramos, para este caso particular, que la imagen posee una funcionalidad activa en su relación con el texto escrito, articulándose como documento histórico.

En el caso de la figura dos, si bien deja en claro la importancia y la labor de erudición de los copistas, los datos que aporta al lector son menores. Se dice que el monje se llama “*Jean Mièlot, representado como el letrado y copista ideal, en un estudio repleto de manuscritos y de instrumentos necesarios para su tarea*”⁸⁴⁰. Esta imagen refuerza en parte el texto escrito que se dedica específicamente a “*Los libros en la Edad Media*”. Sin embargo, ante la diversidad del discurso que plantea una cultura letrada unida primero a monjes y luego a

⁸³⁸ Estrada, edición 2003, p. 259.

⁸³⁹ *Ibíd.*

⁸⁴⁰ Puerto de Palos, 2001, p. 190.

burgueses, la representación visual queda marginal en el contexto de la narrativa trabajada que, en la editorial Estrada y Puerto de Palos, no deja de ser novedosa pero insuficiente para visualizar lo que se pone en palabras.

Es en ese escenario donde se articulan imágenes alusivas a manuscritos de la época y representaciones miniadas⁸⁴¹ que complementan al texto escrito. Pintura y escritura funcionan de manera conjunta, transmitiendo significados transparentes entre las funcionalidades autor – receptor, texto e imagen. En este caso sobresale Estrada que muestra tres ejemplos de letras capitales que complementan la visual letrada del trabajo copista con la labor de los iluminadores en tres casos, las letras C, O y Q.



Letras capitales en Estrada

Estrada en uno de sus laterales nos expone las letras C y O cuyo trabajo está iluminado y del cual se dice que “*Los elementos agregados al trazo de la “C” y de la “O” son puramente decorativos*”⁸⁴². A estas se suma, abajo, la letra Q de la que aún se especifica menos y se expresa “*Una letra “Q” historiada. La ilustración representa la escena de una historia conocida por los lectores*”⁸⁴³. Estas referencias no dejan en claro ni cuál es esa historia ni

⁸⁴¹ Para este tema véase: BULLEY, Margaret, *Arte antiguo y medieval*, Ibíd.

⁸⁴² Estrada, edición 2003, p. 259.

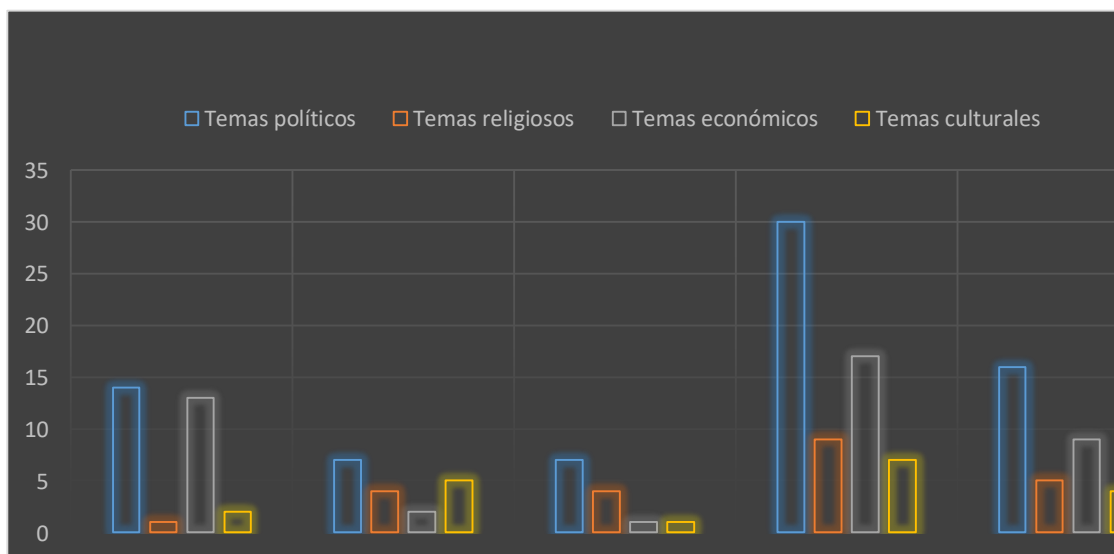
⁸⁴³ Ibíd.

quiénes son los lectores, lo que termina generando un marco de esteticidad más fuerte que el documental que marcamos en los anteriores de los copistas.

Esta tríada iconográfica se cierra con la imagen de un texto del siglo XIV donde se pueden ver en contexto el ensamble de las letras capitulares en relación con el resto de lo escrito. Esta representación funcionaría como documento histórico si nos ubicara en tiempo y espacio. Sin embargo, lejos de hacerlo, refuerza el esteticismo decorativo manifiesto en la mayoría de manuales escolares.

En cuanto nos adentramos en los textos escolares de editoriales internacionales y la temática pictórica que presentan, observamos que se vuelve a repetir la preeminencia de temáticas alusivas, especialmente a lo político – militar. Si se compara el panorama con los textos nacionales, observamos que se invierten en importancia los temas económicos⁸⁴⁴ en segundo lugar y los religiosos pasan a tercer grado de importancia con la excepción de Kapelusz y Santillana.

GRÁFICO Nº 35. Temas pictóricos en manuales internacionales.



Fuente: Elaboración propia con información obtenida de los manuales analizados

⁸⁴⁴ Nótese que Aique en la edición de 2004, a diferencia de las del 2000, 2001 y 2006, hace prevalecer las pinturas de temática económica por sobre el resto de temas. Se presenta como caso único, una mayor presencia de lo económico por sobre lo político - religioso donde las imágenes responden a una armónica relación entre los contextos textuales e iconográficos rompiendo con la lógica tradicional que impera en el resto de las ediciones que lanzan al mercado, pudiendo observarse el sostenimiento de la lógica tradicional que impone la cultura escolar presente en las instituciones educativas bonaerenses. Téngase presente la dificultad en la contabilización de iconografía económica presentada para los manuales nacionales con respecto a los Libros de Horas franceses que se vuelven a repetir en estos manuales extranjeros y que rozan los finos límites entre los diferentes poderes, especialmente el político graficado en el castillo y siempre presente en las pinturas. Para mayor información véase: WAIMAN, David "La historia económica como aporte historiográfico novedoso: El caso de los manuales escolares bonaerenses (1994 – 2006)", *Ibíd.*

Si se buscan nexos generales que abarquen al conjunto temático, se destacan en los temas políticos, las figuras de héroes guerreros como Carlomagno y representaciones vinculadas a la ceremonia de vasallaje en el contexto feudal. En cuanto a lo religioso, se remarca la figura papal y las temáticas marianas.

Al igual que en los manuales nacionales, la imagen de la coronación de Carlomagno por el Papa es representada en la mayoría de los textos. Si bien aparece en imágenes este momento histórico, nada se representa en torno a la denominada Querrela de las Investiduras que enfrenta posteriormente a diversos emperadores del Sacro Imperio Romano Germánico con el Papa por el *Dominium Mundi*⁸⁴⁵. Sin embargo, reaparecen las imágenes pictóricas cuando se dedica un espacio al tratamiento de las Cruzadas, visibilizando representaciones de fuerte impronta violenta en torno a la guerra como eje central en la totalidad de las ediciones analizadas⁸⁴⁶.



Imagen 1 sobre Las Cruzadas

Las ediciones de Vicens Vives, Santillana⁸⁴⁷ y SM remarcan el rol enérgico de las cruzadas entre cristianos y musulmanes⁸⁴⁸, por la cual y aunque nada más se diga de la pintura en la referencia de los textos, podemos visibilizar los nuevos instrumentos implementados en la

⁸⁴⁵ Para más información sobre el tema, véase: ULLMANN, Walter, *Ibíd.*

⁸⁴⁶ Queda excluido el tema cruzadas y sus consecuentes imágenes en la edición 2004 de Aique.

⁸⁴⁷ Con la excepción de la edición 2005 donde aparece la segunda imagen, totalmente descontextualizada del tema de las cruzadas pero con un rol central, acompañando a la fotografía de un castillo gótico en la portada principal del capítulo 21 denominado "*Señores y campesinos*", en: Santillana, versión 2005, p. 210.

⁸⁴⁸ En el mismo sentido aparece Estrada para el caso de editoriales nacionales.

guerra, obteniendo de la imagen una violencia contenida que queda en formatos estáticos de representatividad.

Si observamos, en cambio, las ediciones de Aique⁸⁴⁹, notamos una puesta en escena de imágenes con formatos bélicos de violencia explícita donde el centro se representa por otras tecnologías⁸⁵⁰ más tradicionales como las catapultas y el arrojamiento de cabezas cortadas pertenecientes a musulmanes por parte de guerreros cristianos.



Imagen 2 sobre Las Cruzadas

En cuanto a dicha imagen denominada “Los cruzados arrojando las cabezas de los sarracenos” del sitio a Nicea, se encuentra representado en el código *Histoire d'Outre Mer*, de Guillermo de Tiro, confeccionado en el siglo XIII. Esta imagen corrobora la violencia representada en lo que Aique titula “La expansión militar: Las Cruzadas”, cerrando la interpretación del acontecimiento a lo que ratifican las imágenes, exclusivamente un enfrentamiento armado de gran violencia entre dos credos diferentes⁸⁵¹.

No podemos negar que esta última representación articula en buena medida el funcionamiento de documento histórico, ratificando incluso, en formato de pintura, lo expresado por un cruzado contemporáneo como Raimundo de Aguilers cuando expresa sobre la toma de Jerusalén: “*Maravillosos espectáculos alegraban nuestra vida. Algunos de*

⁸⁴⁹ Téngase presente que en la edición de 2004 no se refiere ni textual ni con imágenes a las cruzadas, aunque si se le confiera un espacio a la escritura de la Reconquista española sin marcar para ello ninguna representación ilustrativa.

⁸⁵⁰ Para mayor información sobre las nuevas tecnologías en la guerra, véase: DERRY, Thomas Kingston y WILLIAMS, Trevor, *Ibid.*

⁸⁵¹ Véase diferentes interpretaciones de este fenómeno complejo en: HINDLEY, Geoffrey, *Las Cruzadas*, *ibid.*

*nosotros, los más piadosos, cortamos las cabezas de los musulmanes...otros fueron más lejos y los arrastraron a las hogueras...Cuando no hubo más musulmanes que matar, los jefes del ejército se dirigieron en procesión a la Iglesia del Santo Sepulcro para la ceremonia de acción de gracias*⁸⁵² y se ratifica en las palabras del mismo Urbano cuando en el Concilio de Clermont expresa: *"Quando andrete all'assalto dei bellicosi nemici, sia questo l'unanime grido di tutti i soldati di Dio: "Dio lo vuole! Dio lo vuole!"*⁸⁵³.

Nos preguntamos, sin embargo, si la segunda imagen no contradice desde la ética, el espíritu normativo de la Ley Federal de Educación⁸⁵⁴ que plantea el fomento de la tolerancia y, desde lo disciplinar, cerrando el tema al eje militar y mostrándose solo las sombras del encuentro intercultural⁸⁵⁵ entre cristianos y musulmanes.

Las imágenes pictóricas aluden en resumidas cuentas, con mayor o menor violencia explícita, a la guerra y sus acciones bélicas. En términos generales, las mismas se insertan dentro del contexto de la primera cruzada, a excepción de la editorial Kapelusz, quién no solo no pone imágenes de la guerra, sino que rompe el eje cronológico de la primera cruzada como aquella empresa cristiana exitosa y se centra visualmente en la imagen, blanco y negro, de Luis IX de Francia⁸⁵⁶, conocido como San Luis, organizador de las dos últimas cruzadas, las cuales trasladan el escenario bélico a Egipto y Túnez y finalizan sin glorias por parte de los cristianos hacia los musulmanes.

Las pinturas alusivas a la guerra se enmarcan dentro del sistema feudal consolidado desde el siglo XI en varias regiones de la Europa occidental. En torno al citado contexto, es importante destacar que todas las representaciones que aparecen graficando al feudalismo, lo hacen desde una posición política del poder, en tanto postura institucional que acompaña la narrativa textual en la mayoría de las editoriales trabajadas, ratificando la relación Señor –

⁸⁵² Cronista de la primera cruzada, escribe *Historia Francorum qui ceperunt Iherusalem* que es traducida por François Guizot del latín al francés a comienzos de siglo XIX. Extraído de: <http://historiasdelorbisterrarum.wordpress.com/fuentes-y-documentos/medievales/>.

⁸⁵³ Ver documento digital: Urbano II, Popolo dei Franchi, Discorso sulla Crociata, http://www.documentacatholicaomnia.eu/04z/z_1095-11-27_SS_Urbanus_II_Popolo_Dei_Franchi_IT.doc.html.

⁸⁵⁴ Véase el inciso b del artículo 15, capítulo 3, pp. 25 - 26.

⁸⁵⁵ Solo se profundiza en la guerra y no se considera el contacto e intercambio comercial o incluso científico, especialmente en la medicina, que aporta y hace crecer los tratamientos médicos posteriores en occidente. Para mayor información sobre estos temas ver: TATE, Georges, *Las Cruzadas*, Barcelona, Gallimard, 1999.

⁸⁵⁶ El manual Kapelusz en su edición 2004 (p. 217), resta importancia al tratamiento de las cruzadas como tema en sí mismo y reafirma a San Luis como actor pobremente destacado en las Cruzadas como elemento bélico y fuertemente dimensionado por sus estrategias en pactos y alianzas matrimoniales que lo llevan a extender los dominios reales de Francia desde París hasta las costas del mediterráneo.

vasallo y dejando fuera de la visual, en la generalidad de los casos, la relación entre señores – campesinos⁸⁵⁷.



Inmixtio manuum (imagen 1)



Investidura (imagen 2)

En el caso de la primera pintura, se destaca por ser una de las más utilizadas dentro de los manuales escolares junto con otra imagen del mismo estilo⁸⁵⁸ donde se muestra a Carlos V de Francia realizando la *inmixtio manuum*⁸⁵⁹ en el contexto del homenaje. La segunda representación solo se emplea en Santillana⁸⁶⁰ y Aique, marcando el proceso final de la ceremonia vasallática, denominada *Investidura*, donde se visualiza la entrega de un objeto, en este caso una espada, por parte del rey hacia su vasallo.

Debe destacarse que el feudalismo, a través de las imágenes que visibilizan los manuales, transfiere una lectura desde el poder, esto significa, en su exclusiva relación señor – vasallo. Como contrato de obligaciones mutuas entre dos hombres libres e iguales, o sea, entre nobles, deja excluida la relación de los señores con los campesinos y centra el relato representacional en el eje ceremonial primario marcado por la unión de manos y el juramento

⁸⁵⁷ Esta última posición la analiza la corriente marxista, la que pone el énfasis en lo económico por sobre lo político – institucional.

⁸⁵⁸ Si bien esta imagen pertenece al románico, la pintura que muestra a Carlos V pertenece al gótico. Cuando se habla de mismo estilo, es que muestra solo la primera parte de la ceremonia de vasallaje centrandolo al feudalismo no solo en su visión política – institucional, sino que además centra el proceso ceremonial en la primera parte ligada a la unión de manos y al juramento de fidelidad.

⁸⁵⁹ Véase en la primera pintura como el señor envuelve con sus manos las manos del vasallo y tras dicho ritual ceremonial se procede al juramento de fidelidad. Para mayor información véase: VALDEÓN VARUQUE, Julio, *El feudalismo*, Ibíd.

⁸⁶⁰ Con la excepción de las ediciones 2000, 2001 y 2002 que retoman la iconografía representativa del homenaje por sobre la investidura.

de fidelidad, dejando inconclusa la narrativa visual en torno al feudalismo y en especial, a la representación del feudo como objeto material y simbólico.

En cuanto a las pinturas referentes a temáticas religiosas, destacamos a la editorial Kapelusz, la cual dedica un apartado final al tratamiento de pinturas durante el período medieval en el que se pone el acento en la importancia de las imágenes cristianas, separando los capítulos referentes al tratamiento de la historia medieval del de estas iconografías medievales sin articular texto e imagen. Sin embargo, funcionan en calidad de documentos históricos por los datos que brindan sobre las obras presentadas y, a pesar de que las mismas son desplazadas en importancia numérica por aquellas de temática económica, las que se aplican a documentos son en un noventa por cien de temas religiosos y el diez restante a temas culturales que rozan la religión, con énfasis en la Iglesia cristiana y sus copistas e iluminadores.

Se aprecia para el caso de Kapelusz un apartado titulado “*El arte en la Edad Media ¿Repetición o innovación?*” donde en primer lugar, se representa una miniatura iluminada de San Juan Evangelista⁸⁶¹, que corresponde a un manuscrito del siglo XII que se encuentra en el Museo de la Sociedad Arqueológica de Avesnes–Sur-Helpe (Francia) y, en segundo lugar, una pintura de Pietro Lorenzetti “La entrada de Jesucristo en Jerusalén”⁸⁶², que da como referencia de ubicación la Iglesia San Francisco, en Asís (Italia) y que forma parte de lo que Gombrich denomina pintura para los altares⁸⁶³.

⁸⁶¹ Esta iluminación forma parte del Evangelio del Abad Wedricus. Esta obra está cargada de simbolismos que sin embargo no se explican y que se necesita formación religiosa para poder decodificarlos, ejemplo de esto lo marcan la paloma en alto, representando al espíritu santo, y el águila en el costado, la cual vuelve a representar a San Juan.

⁸⁶² Fresco realizado por Lorenzetti en el transepto sur de la Iglesia inferior de San Francisco en Asís, obra datada en el 1320.

⁸⁶³ Para mayor información sobre el tema véase el capítulo segundo de: GOMBRICH, Ernst, Ibid.



San Juan Evangelista



La entrada de Jesucristo en Jerusalén ⁸⁶⁴

Ambas imágenes se coronan con una cita de Umberto Eco, donde se aclara que: *“La cultura medieval tiene el sentido de la innovación, pero se las ingenia para esconderlo bajo el disfraz de la repetición (al contrario de la cultura moderna, que finge innovar incluso cuando repite)”*⁸⁶⁵.

A través de estas imágenes documentales estrictamente religiosas y de carácter cristiano, vemos la relación textual con la cita de Eco, articulándose cultura con cristianismo e innovación artística y nos volvemos a interrogar a cerca de su funcionalidad actual al usar pinturas religiosas con formato de documento histórico para explicar lo cultural, entendiendo que son representaciones bíblicas con caracterizaciones profundas en torno a lo simbólico y al saber doctrinal que muchas veces exceden a jóvenes de la edad a la que se apunta y más si se trata de escuelas de educación laica⁸⁶⁶.

⁸⁶⁴ Dichas imágenes se extrajeron de las siguientes páginas web:<http://imagenesagradas.blogspot.com.ar/2013/03/pietro-lorenzetti-entrada-de-jesus-en.html> y <https://www.pinterest.com/jannekebu/scribes/>. Los fundamentos que motivan a obtenerlas de espacios virtuales se explica por tener mejor calidad gráfica que el escaneo producido en los manuales escolares, obteniéndose mejores resoluciones en calidad cromática.

⁸⁶⁵ ECO, Umberto, *Arte y belleza en la estética medieval*, Barcelona, Lumen, 1997. La cita aparece en: Kapelusz, versión 2004, p. 227.

⁸⁶⁶ Téngase en cuenta que la LFE en sus Principios Generales, artículo 5, inciso n nos remarca que el Estado nacional debe fijar los lineamientos de la política educativa respetando *“la superación de todo estereotipo discriminatorio en los materiales didácticos”* (Ley Federal, p. 21).

En cuanto a los temas económicos, a excepción de Kapelusz y Santillana⁸⁶⁷, la mayoría de los manuales escolares extranjeros los llevan a un segundo plano⁸⁶⁸ de importancia después de las pinturas políticas, rompiendo la lógica de los manuales escolares nacionales que apuntan a poner en segundo plano lo religioso. Entre los ejes económicos que se representan podemos destacar las ciudades como tales y el rol de los mercados como espacios eminentemente urbanos.



Alegoría del Buen Gobierno

Esta pintura⁸⁶⁹ de los hermanos Lorenzetti⁸⁷⁰ representa la alegoría del Buen Gobierno, como homenaje al ideario político del partido de los güelfos⁸⁷¹. A pesar de ser una obra vinculada a la esfera de la urbanidad política, los manuales la incorporan dentro de lo económico sin mediar ninguna explicación de su integración en dicho espacio.

⁸⁶⁷ Estas dos editoriales mantienen lo religioso en segundo lugar de importancia, dejando a lo económico por detrás.

⁸⁶⁸ Debe aclararse igualmente, como los manuales nacionales, que mucho de lo representado para temáticas económicas se vuelca al dibujo y no tanto a lo pictórico, aunque es justo aclarar que en el caso de lo extranjero, la pintura de índole económica posee mayor presencia que en el caso nacional.

⁸⁶⁹ Esta pintura pertenece al gótico italiano de finales del medioevo (1337 - 1339).

⁸⁷⁰ Ambos hermanos también realizan la alegoría del Mal Gobierno pero los manuales no la consideran en ninguna de las editoriales estudiadas. Este conjunto de frescos está pintado en las paredes de la sala del Nove del Palacio Comunal, sitio de reuniones del consejo de los gobernantes de Siena. El fresco ilustra la contraposición y el choque de dos conceptos tan opuestos como la virtud y el vicio, temática recurrente en el arte medieval.

⁸⁷¹ Sector que apoya al Papado contra el Sacro Imperio Romano Germánico en las disputas ocasionadas en la denominada Querrela de las Investiduras. Véase: ULMANN, Walter, *Ibíd.*

El fresco del buen gobierno supone una valiosa fuente de información⁸⁷² para conocer las costumbres de la época, las representaciones socio – económicas urbanas y la formas de construir una realidad histórica entre campo – ciudad. A pesar de ello, en los manuales observados adquiere una bifuncionalidad entre aquellos como Aique⁸⁷³ o Santillana que observan a la imagen desde una óptica ilustrativa remarcando la urbanidad como espacio autónomo de desarrollo y plena libertad y, otros como Kapelusz, donde la obra viene a posicionarse como documento histórico, debido a las viñetas que engloban el fresco, dejándose en claro la articulación entre campo y ciudad, no solo a través de lo textual⁸⁷⁴, sino en lo icónico como formas diferentes de una misma realidad social.

La mayoría de las editoriales extranjeras, al tomar a la ciudad como espacio aislado de los centros agrarios marcan, en las imágenes que utilizan, una reproducción de esos discursos. Cuando se visualiza el trabajo rural como centro de la escena, se lo relaciona con los avances técnicos, el campesinado y las duras condiciones serviles que deben atravesar en sus ligazones con los señores feudales. Las imágenes que más se repiten para estos casos funcionan como ilustraciones y visibilizan el trabajo de la tierra, subrayando la importancia de ese mundo agrario estamental donde el campesino ocupa la base más débil de las relaciones sociales.



Imagen 1



Imagen 2

⁸⁷² Esta obra se trata de uno de los programas iconográficos de corte profano más ambiciosos del medioevo y sin duda uno de los más importantes ya que refleja mediante el fresco la seguridad expresada por los nobles paseando por fuera de la ciudad y la abundancia representada a través de la cantidad de mercancía que se visualiza en el contexto extramuros.

⁸⁷³ En este caso es curioso observar, a diferencia de Santillana, como el texto escrito se plantea una simbiosis entre campo y ciudad y cuando se va a las referencias que conllevan a esta pintura en particular se lee “El aire de la ciudad hace libre” retomando las teorías hoy cuestionadas de Pirenne y, por tanto, contradiciendo al propio texto escrito que plantea una moderación en torno a esta afirmación.

⁸⁷⁴ Las viñetas presentadas por el autor/editor aclaran que la obra se divide en dos partes: La primera denominada “*La ciudad bien gobernada*” y la segunda “*El campo bien gobernado*” y forman parte del mismo fresco.

Si bien estas imágenes pueden servir para explicar el feudalismo desde su relación señorial⁸⁷⁵ y su base campesina, lo cierto es que se utilizan para decorar la narrativa que plantea los adelantos técnicos y la conquista de nuevas tierras productivas producidos hacia el siglo XI. Nos referimos a estas representaciones pictóricas como ilustraciones ya que, no solo no detallan datos precisos de las obras⁸⁷⁶, sino que lejos de visualizar una época de auge socio - económico como el del período XI – XIII que se trabaja en el discurso escrito, representan una época de crisis, pues ambas son realizadas durante el siglo XV⁸⁷⁷.

La primera imagen⁸⁷⁸ es la de mayor uso en los manuales escolares extranjeros y viene a graficar la importancia del arado de vertedera tirado a caballo y la rastra, ambos implementos vinculados a la labranza agrícola y a los adelantos técnicos complementando, desde imágenes sin referencias, lo tratado en el texto. Sobre la imagen observamos que, en general, las editoriales en sus diferentes ediciones ponen el acento en visibilizar las nuevas herramientas, más que el trabajo del campesino, recortando la pintura en su parte inferior que es donde se ve el uso de las nuevas tecnologías⁸⁷⁹.

Respecto de la segunda imagen⁸⁸⁰ viene a reemplazar a las “*Las muy ricas horas del Duque de Berry*” que se implementa para graficar el mundo campesino en varios manuales nacionales⁸⁸¹. Si bien no posee generalmente referencias narrativas lo que la transforma en una ilustración de forma idéntica a la primer representación, deja en claro la vinculación entre el campesino y las labores cotidianas, las cuales se visibilizan más amplias que la siembra o la cosecha que se intenta transmitir en la imagen uno.

⁸⁷⁵ Aique en casi todas sus ediciones utiliza la primer imagen a la que denomina “*Campesinos trabajando la tierra*” sin más; mientras que en la edición especial de Historia, tanto en sus ediciones 1999 como 2004, utiliza la segunda imagen a la que referencia explícitamente los diferentes trabajos tales como sembrar, cosechar, cortar leña, cazar, etc., haciendo una referencia más detallada y compleja del mundo campesino.

⁸⁷⁶ En el caso de Vicens Vives ni siquiera se le pone una referencia mínima a la imagen primera que es la que usan.

⁸⁷⁷ La primera producida hacia 1450 y la segunda hacia 1470/75.

⁸⁷⁸ Denominada “*Campesinos de trabajo en el campo y bosque*” de Giles de Roma forma parte de “*Le Régime des princes*” ubicada en Rouen. Si bien se escribe en 1292, la versión donde se encuentra dicha representación es de 1450.

⁸⁷⁹ Sobre este uso de la imagen y su reacomodo centrado en el objeto más que en los sujetos que trabajan, véase los manuales de editoriales como SM o Vicens Vives.

⁸⁸⁰ La obra originariamente se inserta dentro de La Rusticana, Calendario agrícola de Pietro Crescenzi realizado en Bologna durante el siglo XIV, pero la representación francesa es atribuida a Boccaccio de Ginebra, quien la titula “Trabajo de los doce meses del año”, realizada entre 1470 y 1475 para los círculos cortesanos de René d'Anjou en Angers. Esta imagen aparece además en manuales nacionales como AZ (edición 1999, 2000 y 2001).

⁸⁸¹ En el caso de Tinta Fresca, además de usar las *Muy ricas horas del Duque de Berry*, utiliza las dos pinturas que se trabajan para el caso de manuales extranjeros y de manera curiosa, para el caso de la segunda expresa en su nota referencial “*Al final del verano, los varones y las mujeres trabajaban juntos para levantar la cosecha*”, en: Tinta Fresca, versión 2005, p. 214, dejando un indicio, aunque mínimo de una pintura que, desde la representación pictórica y desde el texto escrito marca una incipiente historia de las mujeres.

Si bien estas imágenes aparecen en muchos de los manuales estudiados, las representaciones claves que se visibilizan en lo económico en todas las editoriales tratadas y, en especial en las extranjeras, son aquellas vinculadas a graficar los mercados y la burguesía, las cuales se abordan con el tema de las ciudades como partes de un mismo proceso, el cual no se da a la hora de conectar a las concentraciones urbanas y los espacios rurales desde la mirada del arte pictórico.



Calle comercial – vida urbana

La miniatura francesa del siglo XV que forma parte del Libro del Buen Gobierno de los Príncipes⁸⁸², lejos de referenciar dichos datos en el contexto de la manualística escolar vuelve a funcionar desde la lógica ilustrativa, marcando dos títulos según la editorial que la utilice. Para Santillana o SM⁸⁸³, por ejemplo, representa una “*Calle comercial*” focalizándose en el elemento mercantil como prioritario y, en el caso de editoriales como Aique o Vicens Vives⁸⁸⁴, se complejiza el escenario referenciando a la miniatura como representación, primero de los oficios y gremios medievales y, segundo como un espacio comercial en general.

En cuanto a las pinturas culturales en los manuales extranjeros, notamos un incremento con respecto a los nacionales y el mejor ejemplo de esto lo representa SM. Sin embargo, si lo medimos comparativamente, solo Kapelusz eleva estos temas a un segundo rango de importancia (después de lo político). El resto de las editoriales, tanto nacionales como internacionales, lo ubica en un orden marginal, quedando al final de los otros temas. El

⁸⁸² Se encuentra en la Biblioteca Nacional de Francia, formando parte de las “*Memorias de Francia*”.

⁸⁸³ SM utiliza la imagen que analizamos para mostrar el tratamiento de lo comercial y para el tratamiento de los gremios usa otra pintura que marca las relaciones entre maestros y oficiales de un gremio.

⁸⁸⁴ Muestran además de dicha pintura, otra donde resaltan a los artesanos y sus herramientas.

extremo más gráfico de esto último lo observamos en Santillana, donde lo cultural posee un rol cuantitativamente insignificante.

Los temas abordados repiten, en general, los que ya introducen los textos nacionales en cuanto al rol de los monjes copistas y la conservación de la palabra escrita, para este caso destacan las editoriales Aique, Kapelusz⁸⁸⁵, SM y Vicens Vives⁸⁸⁶. Se diferencian de Estrada y Puerto de Palos en lo nacional ya que no acompañan a las imágenes con un soporte textual que los interconecte, no dando prioridad a los libros como objeto de estudio en sí mismo. En la primera editorial, se presenta de forma dual y contrapuesta una imagen donde se representa un Scriptorium altomedieval⁸⁸⁷ y, posteriormente, la quema de libros realizada por los dominicos al final de la Baja Edad Media. Cultura y religión se entrecruzan en Aique, reconociendo a esta última institución el monopolio del saber. Si bien la obra denominada “*Santo Domingo y la quema de libros*”⁸⁸⁸ ocupa centralidad dentro de la carilla abarcando un cuarto de la misma, no logra incorporarse como documento al expresar solamente que es realizada por Pedro Berruguete⁸⁸⁹ y que alude a la “*quema de libros heréticos por frailes dominicos*”⁸⁹⁰.



Santo Domingo y la quema de libros (Aique)

⁸⁸⁵ Se reproduce la portada del Evangelio de Lindisfarne, datado en el 720 y diferentes iniciales de un manuscrito alemán del siglo XIII. Se ve a estos manuscritos como objetos de lujo, siguiendo la línea de Gombrich, aunque se los despoja de cualquier soporte textual para conectar dichas obras, las que se insertan en una carilla bajo el título de “*El arte en la Edad Media*”. Para mayor información, véase: GOMBRICH, Ernst, *Ibíd.*

⁸⁸⁶ Esta es la única editorial que se centra en estudiar iconográficamente las universidades mostrando una miniatura de una clase universitaria. Véase edición 2002, p. 251.

⁸⁸⁷ Al que titulan “*Un arzobispo y un capellán dedicados a la tarea de copiar libros*” (Aique, edición 2006, p. 134).

⁸⁸⁸ La misma imagen es usada por la editorial AZ en su edición 2000 y 2001 para los textos nacionales.

⁸⁸⁹ Pintor del siglo XV.

⁸⁹⁰ Aique, edición 2006, p. 151. Este texto, junto a las versiones 2000 y 2001, son los que reemplazan representaciones pictóricas de la muerte por dichos temas de censura inquisitorial en el contexto de crisis.

En este contexto se articula la narrativa referente a las herejías, un tema que varios textos incorporan hacia el final del medioevo ⁸⁹¹. El tratamiento de esta imagen se inserta en lo que se denomina: “*Cuestionamiento al poder de la Iglesia: las herejías*”, poniendo énfasis en los dominicos como actores esenciales en el combate contra los grupos religiosos disidentes y no en los libros medievales como objeto de estudio en sí mismo. Esto nos plantea una imagen novedosa encerrada dentro de un abordaje teórico tradicional.

Dentro del saber, pero en el mundo islámico, obtenemos un aporte realizado por Santillana⁸⁹² y SM⁸⁹³, por el cual se observa una miniatura, que en ambos casos no posee ninguna referencia de origen de la obra, y que por lo expresado en SM se trataría de una “*Partida de ajedrez entre un cristiano y un musulmán*”⁸⁹⁴.



Libro de los juegos

La obra a la que refieren ambos manuales alude al *Libro de los Juegos* o *Libro del ajedrez, dados y tablas* mandado a realizar por el rey Alfonso el Sabio de Castilla durante el siglo XIII. En este caso puntual, los manuales decoran, sin detallar ninguna información básica, un apartado donde se aborda la cultura islámica que se centra especialmente en los avances en medicina y astrología. La función que cumple la imagen en Santillana⁸⁹⁵ y SM es

⁸⁹¹ La editorial SM también posee una pintura alusiva a lo herético, la cual no se referencia en absoluto, y tiene un sentido de mayor dramatismo al visualizarse la quema, no de libros, sino de personas en calidad herética.

⁸⁹² Edición 2005.

⁸⁹³ Edición 2003.

⁸⁹⁴ *Ibíd.*, p. 97

⁸⁹⁵ La imagen acompaña a un pequeño texto referencial que expresa: “*Los musulmanes actuaron como intermediarios culturales, difundiendo elementos procedentes de diversas regiones. Así, por ejemplo, de la China incorporaron el papel, la brújula y la pólvora; de la India, los números arábigos, y de Persia, el ajedrez*”. Santilla, edición 2005, p. 206.

eminentemente ilustrativa y anacrónica pues no concuerda con la época que se narra en las editoriales (primeros tiempos del Islam).

Fuera de los temas culturales vinculados al saber, aparecen las representaciones vinculadas a la personificación de la muerte para graficar la crisis general del siglo XIV⁸⁹⁶. La imagen cadavérica refuerza el discurso tradicional sobre el final del medioevo como período caracterizado por hambrunas, pestes y guerras⁸⁹⁷. Prácticamente todas las editoriales abordan desde lo pictórico este tema como cierre de lo medieval.



Triunfo de la muerte⁸⁹⁸

En editoriales como Santillana se dan tres casos diferentes según la edición utilizada, la cual indica la variabilidad que generan los nuevos temas iconográficos que no repiten las representaciones en todos sus lanzamientos nuevos. Observamos en primer lugar, aquellos manuales donde se visualiza a la muerte expresada bajo la miniatura atribuida a Giovanni di Paolo denominada “*El triunfo de la muerte*”, confeccionada durante el siglo XV, la cual forma parte de la representación generalizada entre los textos extranjeros⁸⁹⁹. En segundo lugar, se focaliza en pinturas centradas en los muertos y los enterramientos ligados a la peste negra⁹⁰⁰

⁸⁹⁶ Todas las editoriales las usan con la excepción de Aique (ediciones 2000, 2001 y 2006).

⁸⁹⁷ Sobre el cambio en la concepción que liga a los hombres en torno a la muerte, especialmente el provocado tras la peste de 1348 que personifica a la muerte y la dota de un carácter temido y monstruoso, véase: ARIÉS, Philippe, *Historia de la muerte en Occidente. Desde la Edad Media hasta nuestros días*, Barcelona, El Acantilado, 2000.

⁸⁹⁸ Comparativamente, los manuales extranjeros usan esta imagen de manera masiva en la mayoría de las diferentes ediciones, a diferencia de lo que ocurre con las empresas nacionales para las cuales el tema de la muerte pasa casi desapercibido, incluso en lo textual, con la excepción de AZ (edición 2002) y Tinta Fresca.

⁸⁹⁹ La implementan como iconografía sobre la muerte la editorial Estrada, Kapelusz y Santillana (ediciones 2000 – 2001 y 2002)

⁹⁰⁰ Véase la edición 1999 donde se utiliza el óleo anónimo denominado “*La Peste en Lovaina*” y se pone el acento en la rapidez del contagio y su posterior muerte y el enterramiento en fosas comunes.

y, en tercer lugar, hay ediciones donde directamente no se plantea iconografía referida a la muerte⁹⁰¹.

En dirección parecida continúa la editorial Aique, la que divide sus ediciones entre aquellas que representan a la muerte, incluso como un ejército numeroso de muertos que se enfrentan a los vivos⁹⁰², o sea, a aquellos que no están bajo la influencia de la peste y; por otro lado, aquellos que no abordan la muerte desde lo iconográfico⁹⁰³, aunque si la trabajan en la narrativa textual.

La mayoría de los manuales observados hace una lectura tradicional que fusiona texto e imagen en la lógica analítica que articula unidireccionalmente las hambrunas con la peste masiva, generando escenas pictóricas de una nueva simbolización de la muerte como monstruosa y temible. No obstante, la editorial Vicens Vives reorienta la iconografía de manera diferente y novedosa, tratando en el mismo espacio una pintura referente a la muerte como guerrera, al tiempo que visibiliza, con otra pintura, el accionar de las monjas en el cuidado de enfermos y el rol de los hospitales en la Edad Media.

3.2 ARQUITECTURA

A diferencia de los soportes que envuelven a las pinturas⁹⁰⁴, en la arquitectura se mantiene la unanimidad del soporte fotográfico y, al igual, que las esculturas, se brinda un áurea de contemporaneidad que la proyecta de un pasado lejano a un presente signado por la preservación del patrimonio histórico como elemento identitario en el tratamiento de la memoria histórica⁹⁰⁵.

Comparativamente con la pintura y, como ya veremos, con la escultura, la arquitectura logra romper la visión artística occidental y católica posicionada en el eurocentrismo de las representaciones. Nos referimos a que logra imponer imágenes ligadas al mundo oriental bizantino y al mundo musulmán que, si bien no logran salirse de las visiones político – religiosas tradicionales, rompen con la lectura representativa basada en un arte homogéneo

⁹⁰¹ Véase la edición 2005 de Santillana donde no se llegan a tratar, desde lo textual y lo icónico, los temas referentes a los siglos XIV y XV.

⁹⁰² La obra referenciada se titula "*El ejército de la muerte*" y forma parte de un manuscrito francés del siglo XV. Véase Aique, edición 1999 y 2004.

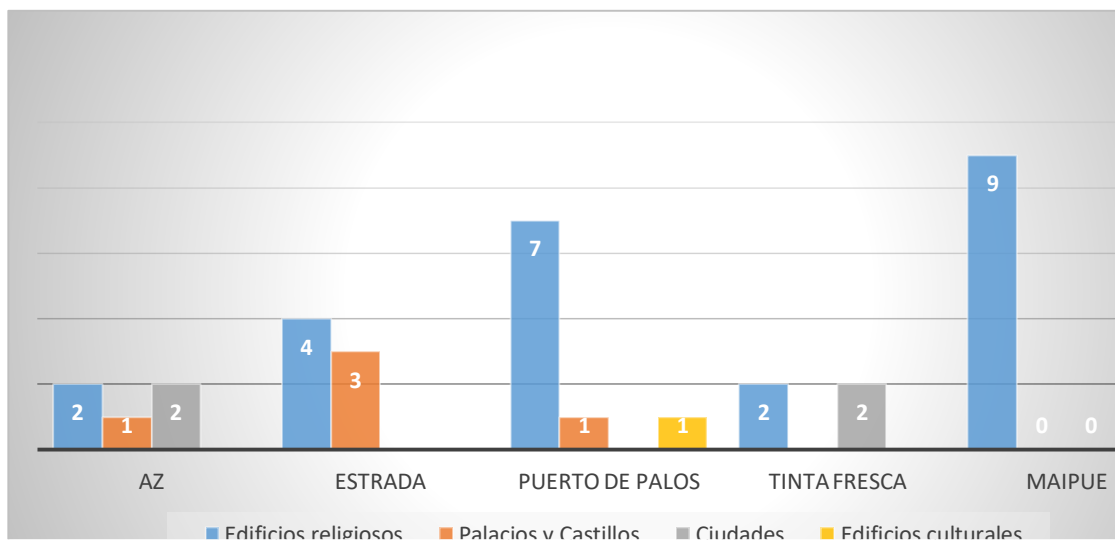
⁹⁰³ Véase Aique, ediciones 2000, 2001 y 2006.

⁹⁰⁴ Las cuales pasan a formar parte de manuscritos miniados, frescos o pinturas en tablas de carácter religioso o, incluso, de Libros de Horas, signados como objetos de lujo cortesano.

⁹⁰⁵ Sobre este tema véase: RICOUEUR, Paul, *La memoria, la historia, el olvido*, Ibíd.

católico y europeo occidental para pasar a representar otras realidades posibles en el oriente medieval.

GRÁFICO Nº 36. Temas de arquitectura en manuales nacionales.



Fuente: Elaboración propia con información obtenida de los manuales analizados

En este contexto basado en fotografías, la arquitectura viene a funcionar en los manuales nacionales de manera polarizada. Por un lado, editoriales como Estrada, Puerto de Palos y Maipue centran su análisis arquitectónico en los elementos religiosos, brindándoles, en el caso de la última, exclusividad a los mismos y reforzando la idea de un medievalismo visibilizado por la pluralidad emanada por los diferentes cristianismos⁹⁰⁶. Por otro lado, editoriales como Az y Tinta Fresca, proyectan formas más equilibradas en las diferentes representaciones, marcando una equidad entre los elementos religiosos y las imágenes fotográficas que visualizan ciudades desde una perspectiva aérea, integrando estos espacios urbanos como formatos arquitectónicos surgidos al calor del desarrollo de grandes centros dominicales⁹⁰⁷.

Nótese, en primer lugar, que para el caso de Az, Estrada y Puerto de Palos, aunque en proporción menor, se utilizan arquitecturas vinculadas con el mundo político. Es así que, a diferencia de las pinturas, lo religioso adquiere una notoriedad prioritaria y en algunas

⁹⁰⁶ Dicha editorial sólo usa imágenes alusivas a arquitectura cristiana en sus diferentes versiones, sean estas romana u ortodoxa. Destacando que solo utilizan una sola imagen para el caso musulmán como es el interior de la Mezquita de Córdoba en España, la cual forma parte de un apartado sobre imágenes referentes a "La Edad Media: más allá de Roma" y no se articula, como en el caso bizantino, el texto referente al mundo islámico con dicha imagen, sino que el apartado se inserta en color, durante el tratamiento del mundo feudal evidenciando una desincronización concreta para el mundo oriental mahometano. Véase Maipue, edición 2006, p. 121.

⁹⁰⁷ En el caso de Tinta Fresca se relacionan fotografías aéreas de las ciudades de Burgos y Florencia, de forma direccional, con orígenes dominicales.

editoriales exclusiva, frente a otras formas arquitectónicas de poder, especialmente el político que queda desplazado a niveles inferiores de importancia. En segundo lugar, observamos que en Puerto de Palos, se incorpora la imagen del interior de una biblioteca, marcando una novedad entre los textos nacionales.

Si bien las referencias, en la mayoría de los casos presentados, marcan un incremento de información circundante a la hora de observar dichas representaciones, lo cierto es que, al igual que para el caso de los manuales extranjeros, sufren un retroceso respecto de las imágenes pictóricas en su calidad de documentos históricos. Funcionan como formas eminentemente estéticas, incluso en los apartados dedicados a mostrar las diversas expresiones arquitectónicas en el período medieval, sufriendo una completa desconexión entre lo textual y lo representativo.

A los edificios religiosos más destacados podemos clasificarlos según tres criterios, ligando las representaciones a la cultura cristiana ortodoxa bizantina, al mundo musulmán y, en ese orden, al mundo cristiano católico, marcando, en este último caso, una divisoria entre lo románico y lo gótico como dos expresiones ligadas a momentos históricos precisos dentro del mundo occidental cristiano⁹⁰⁸.



Basílica de Santa Sofía - Exterior⁹⁰⁹



Basílica de Santa Sofía - Interior⁹¹⁰

En el caso de la Basílica de Santa Sofía ubicada en Constantinopla como capital del Imperio Romano de Oriente y mandada a construir por el emperador Justiniano⁹¹¹ entre el 532 y el

⁹⁰⁸ Es en esta parte donde se podría evidenciar un mayor acercamiento de estas imágenes como documentos históricos, aunque en la generalidad de los casos observados vienen a obtener un claro rango estético.

⁹⁰⁹ Esta imagen con Santa Sofía desde el exterior es usada por la editorial nacional Maipue y Az en su versión 2002. La misma tiene su correlato solamente en la editorial Santillana, en sus versiones 1999, donde se contemplan una imagen de la Basílica desde afuera y otra fotografía obtenida desde adentro y en las versiones 2000, 2001 y 2002, en las cuales solo se destaca la parte externa de dicho templo bizantino.

⁹¹⁰ Dicha imagen es implementada en el ámbito nacional por Puerto de Palos y tiene su correlato en las editoriales extranjeras como Kapelusz, SM y Vicens Vives.

562, se destaca como símbolo reiterado para visualizar el mundo bizantino medieval y su formato de credo particular, el cristiano ortodoxo⁹¹², liderado por el Patriarca de Constantinopla.

Dicha representación se plantea como esteticismo puro⁹¹³ en la editorial de Maipue cuando se describe el formalismo artístico que emana de dicha obra, centrando el discurso en la policromía, el uso de oro, bronce y piedras semipresiosas que cubren su interior. Debe aclararse que, además de presentar la imagen en blanco y negro, lo hace desde su exterior, no alcanzándose a visualizar los efectos lumínicos que quiere transmitir la narrativa discursiva, contradiciendo el espacio textual y el visual de manera notoria.

La editorial Tinta Fresca es la que más acerca la imagen a su funcionalidad documental y, llamativamente, es la única editorial nacional que presenta la imagen desde su interior. Vincula la espacialidad con niveles artísticos bizantinos trazados por la simbología de las luces que proyecta el dorado de sus cúpulas, resaltando la importancia del movimiento iconoclasta por el que se retiran todos los iconos religiosos del interior fortaleciendo la luminosidad que domina el espacio espiritual de la misma.

Entre los ejemplos que rompen con Santa Sofía como elemento arquitectónico central de lo bizantino, observamos dos tendencias. Por un lado, Estrada la reemplaza por otra catedral cristiana y, hoy dominada por el rito católico, ubicada en Venecia, figurando la influencia bizantina en el occidente, especialmente en la península itálica a través de sus construcciones. Esta última editorial, despoja a Bizancio de todo orientalismo y lo acerca al mundo occidental cristiano como baluarte y defensor de la cultura clásica, en especial, de la romanidad.

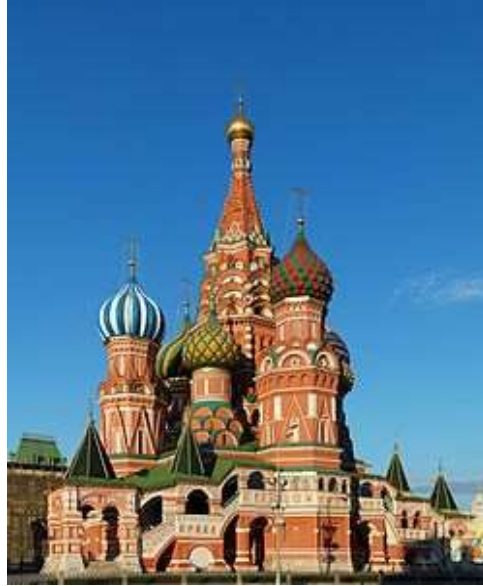
Por otra parte, la editorial Maipue, quien en el segmento designado al arte, pone a la Catedral de San Basilio (Rusia) como parte edilicia del conjunto religioso ortodoxo medieval y en la misma se aclara que es creada en el siglo XVI, generando una situación anacrónica con respecto a lo que expresa el propio texto, dejando en claro que la Edad Media llega hasta el siglo XV para dar luego paso a la modernidad como etapa diferente. Dicha imagen,

⁹¹¹ Los manuales escolares recuperan, en soporte de mosaicos, las representaciones del emperador Justiniano y su esposa, las cuales aparecen generalmente acompañando a Santa Sofía como expresión arquitectónica.

⁹¹² Solo se aclara en la editorial Maipue la historicidad del edificio, quien se transforma en catedral católica bajo la toma de Constantinopla por parte de los cruzados entre 1204 y 1261 y finalmente se destaca que tras la toma de la ciudad por los turcos en 1453, la Basílica pasa a transformarse en mezquita bajo el rito islámico.

⁹¹³ El caso de Az sigue la línea de Maipue en torno al esteticismo, pero lo hace por otra vía diferente. Presenta el tema del movimiento iconoclasta durante el siglo VIII como aquel que intenta prohibir la veneración de imágenes religiosas, dejando sin explicación relacional al movimiento con dicha Iglesia, la cual se presenta desde su exterior, sin entenderse claramente la unidad entre la esfera textual y la arquitectónica.

lejos de ofrecer aportes documentales, refuerza la lectura ilustrativa de lo edilicio, viniendo a cumplir una función novedosa por su implementación pero extremadamente fuera de contexto, ya que incluso el mundo oriental no posee casi espacialidad en Maipue y Rusia no es nombrada como tema a ser trabajado por los estudiantes.



Catedral de San Basilio – Moscú

En cuanto al tratamiento del mundo musulmán, observamos que hay una alternancia entre elementos religiosos y políticos, la cual dejamos de presenciar, en general, cuando nos centramos en el mundo occidental cristiano. En este último, se vuelve a poner énfasis en los edificios de carácter religioso, divididos en románicos y góticos, pero pertenecientes a una misma lógica explicativa, la espiritual ligada a esferas exclusivas de lo religioso.



Alhambra – Patio de los Leones



Kaaba – La Meca



Mezquita de Córdoba (España)

En el espacio referido a lo musulmán, observamos tres líneas editoriales; en primer lugar, aquellas como Estrada⁹¹⁴, Maipue y Puerto de Palos que ponen énfasis en los edificios, tanto políticos como religiosos, que se establecen en territorios exclusivamente occidentales, ligados especialmente a Al – andaluz donde destacan la Alhambra, la Mezquita de Córdoba o la Giralda. En segundo lugar, aquellas como Az que plantean una relación más equitativa entre los edificios islámicos de funcionalidad política (Alhambra o muralla urbana de Kairouan⁹¹⁵) y religiosa (Mezquita de Córdoba), dando paso a casos particulares no centrados dentro del mundo hispano y, especialmente, orientados a representaciones orientales como la Gran Mezquita de Samarra en Irak⁹¹⁶, aunque en el conjunto de imágenes se insiste en edificios islámicos occidentales. En tercer lugar, observamos la editorial Tinta Fresca, que ilustra el tema musulmán con la foto, en tamaño muy reducido, de la Kaaba⁹¹⁷ como único símbolo, ligando al mundo islámico con estéticas eminentemente religiosas orientales y clara contextualización estética dentro del conjunto de temas abordados⁹¹⁸.

El tercer grupo de imágenes arquitectónicas en manuales nacionales, lo hace formando parte de ese mundo occidental católico como se expresa anteriormente. Si se observan

⁹¹⁴ Estrada considera confuso el límite entre los edificios religiosos y políticos, dando mayor relevancia a los edificios eminentemente religiosos como la Mezquita de Córdoba, también reproduce imágenes del interior del Palacio de La Alhambra, especialmente de la qibla (lugar orientado a La Meca para rezar). Esto nos lleva a pensar que se refuerza la espacialidad religiosa, más cuando se aclara en el texto que: “*Los edificios religiosos y los seculares tenían una estructura similar, debido a que el Islam no hace una tajante diferencia entre la vida espiritual y la vida cotidiana*” (Estrada, 2003: 234).

⁹¹⁵ La misma está ubicada en Túnez. Esta imagen destaca ya que no suelen implementarse representaciones del norte africano en el tratamiento de lo medieval. Dicha imagen la incorpora Az en sus ediciones 2000 y 2001.

⁹¹⁶ Mientras Az en su edición 2000 y 2001 incorpora dicha representación arquitectónica, la de 2002 la reemplaza por la tradicional imagen de la Kaaba en la Meca.

⁹¹⁷ La Kaaba es una construcción con forma de cubo que se halla en La Meca (Arabia Saudita) y representa el lugar sagrado donde deben peregrinar los fieles islámicos aunque sea una vez en la vida. Sin embargo, la Kaaba no es objeto de adoración para esta religión, pues sus fieles adoran única y exclusivamente a Alá.

⁹¹⁸ En esta línea también va Az en su edición 2002, quien solo toma la Kaaba y Maipue, quien solo incorpora la Mezquita de Córdoba para el caso musulmán.

todos los edificios que se encuentran representados en ese segmento de los textos, se evidencia una directa ligazón entre la religiosidad y sus expresiones occidentales, sean estas románicas como en el caso de la Catedral de Durham en Inglaterra o góticas como el Campanario de Giotto, el cual forma parte de la Catedral Santa María del Fiore (Florencia).



Catedral de Durham – Románico⁹¹⁹



Campanario de Giotto – Gótico

De todas las editoriales nacionales, la única que no trabaja los estilos arquitectónicos es Tinta Fresca, cuya presentación de lo cristiano occidental se realiza mostrando solamente la Abadía de Saint German en Francia. El resto trabaja la diferenciación entre románico y gótico integradas dentro del texto discursivo medieval.

Debemos destacar la torre campanario como un elemento novedoso⁹²⁰, ya que solo es incorporado por una sola editorial nacional, Puerto de Palos, mientras el resto reemplaza esta imagen por la clásica representación gótica de Notre Dame de París. El campanario, a diferencia de la representación de una iglesia, cualquiera sea su estilo y sus formas, viene a evidenciar una integración de los sentidos, pues piénsese que son las campanas las que marcan los ritmos de los hombres medievales⁹²¹. Todo lo importante se notifica a través de campanas y, sin embargo, casi es nula su representación en los textos.

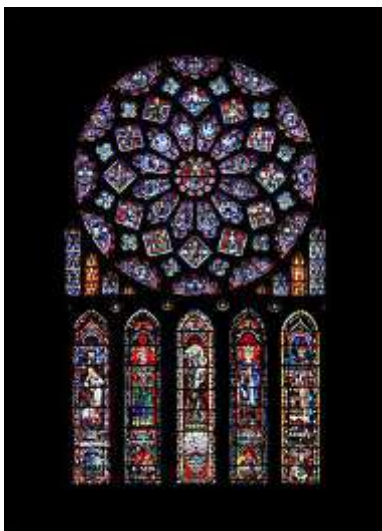
⁹¹⁹ Usado especialmente por la editorial Puerto de Palos como representación de arte románico.

⁹²⁰ Dicho elemento es incorporado por la editorial extranjera SM pero centra su estudio en el ámbito civil, más precisamente en el Ayuntamiento de Bruselas, edificio que se une a la imagen de un reloj, el cual viene a revolucionar la medida del tiempo y a cambiar las campanadas por agujas de precisión.

⁹²¹ Sobre este tema véase: CORONADO, Gisela, “La sonoridad de la vida cotidiana de las ciudades castellanas en tiempos de los Reyes Católicos”, en: Estudios de Teoría Literaria. Revista digital: artes, letras y humanidades, Año 5, Nº 9, Mar del Plata, Facultad de Humanidades (UNMdP), marzo de 2016. Versión digital, consultada el 22/04/2016, URL:

Si bien, observamos la importancia de colocar campanarios en la escena artística del mundo medieval, el manual no hace hincapie en el rol de esas campanas, sino que lo hace en el desarrollo tecnológico que expresa el gótico al nacer torres de gran altura y la importancia pictórica que allí se encuentra como las obras de Giotto⁹²², que forman parte de los frescos decorativos de la torre y apuntan a unificar ambos simbolos artísticos bajo la explicación exclusiva y excluyentemente religiosa de un mundo controversial como el medieval. En suma, esta representación de la torre campanario funciona de forma novedosa pero no así como documento, sino que refuerza la idea decorativa de una arquitectura vacía de sus simbolismos y funcionamiento cotidiano.

No así el vitral, por sus singularidades, viene a presentarse como un elemento distintivo dentro del conjunto arquitectónico usado entre las representaciones visuales por parte de las editoriales, tanto nacionales⁹²³ como internacionales⁹²⁴, para graficar el arte religioso gótico. Su uso es mayor en las editoriales nacionales teniendo, incluso, mejor adaptación documental en su relación intertextual.



Vitreux – Catedral de Chartres

https://www.academia.edu/22824475/La_sonoridad_de_la_vida_cotidiana_de_las_ciudades_castellanas_en_tiempos_de_los_Reyes_Cat%C3%B3licos

⁹²² Se centran en el fresco pintado por dicho artista denominado “*El beso de Judas*”, el cual no solo no está en esa torre, sino que se ubica en Padua, en la Capilla de la arena y, además, centra la importancia de pintura y arquitectura en el ámbito cerrado de lo religioso como factor explicativo del arte medieval.

⁹²³ Con la excepción de Tinta Fresca, el resto de las editoriales nacionales usan vitrales para graficar el gótico junto a alguna catedral referente del período.

⁹²⁴ Los vitrales se aplican de manera minoritaria entre las editoriales extranjeras, siendo usados solamente por Kapelusz y SM como formas de explicar el gótico, aunque logran integrarlos como documentos históricos. En el caso de Kapelusz vinculado a la fabricación de vidrios por los gremios especializados y en el caso de SM relacionado con un tipo de arte religioso, capaz de transmitir a la mayoría de la población iletrada los conocimientos bíblicos esenciales para transformarse en buen cristiano.

Si analizamos este vitral ubicado en la Catedral gótica de Chartres, observamos que hay dos líneas editoriales. La primera es adoptada por Maipue, la cual lo incorpora en lo que titula “*La Edad Media. La Iglesia*”, vinculando el trabajo en vidrio con rasgos exclusivos del mundo catedralicio y sin mediar demasiadas referencias, la descontextualiza de todo texto explicativo, basando su funcionalidad en algo puramente estético. Por el otro lado, ubicamos a Puerto de Palos, en oposición a Maipue, ya que, la imagen adquiere conexión textual y se especifica un apartado dedicado a explicar los vitrales durante la época medieval y fundamentalmente se enseña a leerlos⁹²⁵.

Es el único caso nacional donde se puede aplicar al vitral la categoría de documento histórico explicitando todas las referencias necesarias que Valls atribuye a tales formatos. Para esta última editorial, no solo viene a representar formas religiosas, sino que además se destaca el valor educativo de los mensajes que transmite y el valor artesanal que se le dedica a su fabricación la que demuestra complejidades tecnológicas y elementos que visibilizan el crecimiento del comercio internacional en la época donde se gestan.

Finalmente, para el caso de manuales nacionales, vemos en la misma edición de Puerto de Palos una implementación de arquitecturas de corte cultural, algo que es novedoso, pues ningún otro texto los utiliza como recurso. Consideramos como elementos edilicios culturales a espacios de estudio centrados en universidades y, especialmente, sus bibliotecas.



Universidad de Oxford en la actualidad

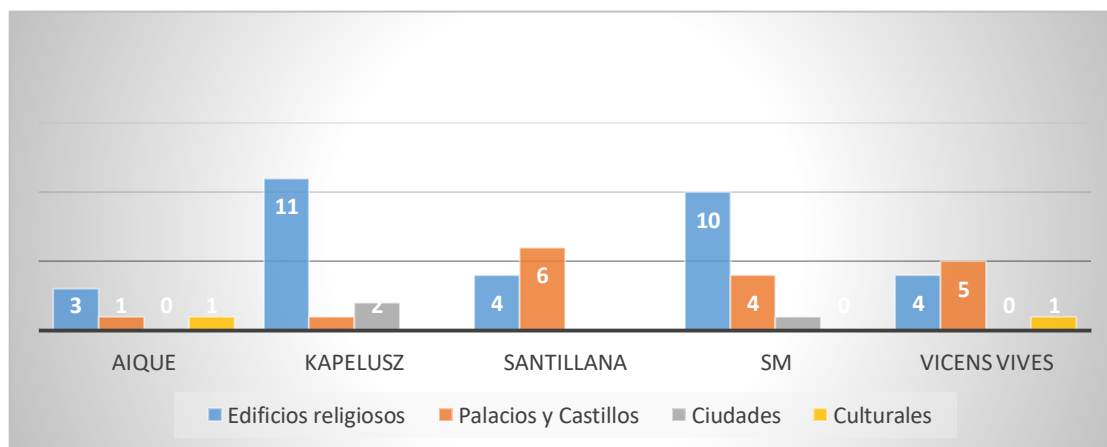
⁹²⁵ En el texto que acompaña a la imagen del vitral se puede leer: “*Con tracerías de metal, estas aberturas sostenían vidrios de colores que representaban escenas bíblicas con fines educativos. En estas escenas, los personajes principales se hallaban ubicados en el centro y los colores más utilizados fueron el azul, el rojo, el amarillo y el verde. Los vitrales de la Catedral de Chartres y, en especial, su Rosellón representan un magnífico ejemplo*”. Véase: Puerto de Palos, versión 2001, p. 193.

Debe destacarse que la imagen de la Universidad de Oxford es una de las pocas que utiliza la editorial en formato bicolor⁹²⁶, centrándose en blancos y negros, rememorando lo cromático de aquellos manuales de primera generación. Sin embargo, no se puede dejar de reconocer que logra romper los esquemas tradicionales sobre la implementación de imágenes arquitectónicas usadas en los manuales escolares. Si bien la introducción de nuevas fotografías ligadas al mundo arquitectónico revitaliza el conjunto de las representaciones utilizada, no es menos curioso el contexto donde se articula, ya que, la editorial dedica un tratamiento específico a “*La cultura en la Edad Media*” donde se abordan ejes como el de la educación, las universidades y la enseñanza universitaria.

A pesar de representar a la universidad en la actualidad y no especificar el tiempo de su creación, consecuente a épocas medievales, no cumple la temporalidad requerida a los documentos históricos, funcionando bajo formatos estéticos, aunque plantee una novedosa retroalimentación entre pasado y presente difícil de encontrar en otras muchas imágenes que se implementan, las cuales quedan destemporalizadas en el contexto de la manualística.

Con respecto a los temas arquitectónicos en los manuales extranjeros, podemos observar dos líneas de composición. Por un lado, aquellos como Aique, Kapelusz y SM que priorizan, al igual que los nacionales, la importancia de edificios de corte religioso y, por otro, aquellos como Santillana o Vicens Vives que destacan las temáticas referentes a los edificios vinculados al poder político, sean estos castillos o estructuras palaciegas.

GRÁFICO N° 37. Temas de arquitectura en manuales internacionales.



Fuente: Elaboración propia con información obtenida de los manuales analizados

⁹²⁶ Se utiliza una fotografía a color para mejor visualización del lector, ya que la implementada por la edición utilizada es poco clara.

A diferencia de editoriales nacionales como Az y Tinta Fresca, las ciudades como representaciones en sí mismas, pierden centralidad, destacándose en Kapelusz y SM en rango menor. A su vez, aquellas vinculadas a temas culturales, se visualizan en Aique y Vicens Vives, pero reiteran en términos cuantitativos, los indicadores de los textos nacionales al no superar en número y, por tanto, al equiparar los valores observados a los de Puerto de Palos.

La estructura donde aparecen representaciones arquitectónicas vuelve a coincidir con la implementada por la manualística nacional en tres facetas, la bizantina, la musulmana y la occidental cristiana. En cuanto a la primera, notamos una repetición arquitectónica en torno a la figura de Santa Sofía en la mayoría de las editoriales extranjeras trabajadas, siendo utilizada por Kapelusz, Santillana⁹²⁷, SM y Vicens Vives.



Catedral de San Marcos (Venecia)

Entre las editoriales que no relacionan el mundo bizantino con Santa Sofía como ícono religioso por excelencia, destacamos el caso de Aique, en la que Bizancio y sus construcciones, cualesquiera sean estas, no se representan en absoluto. La ausencia de imágenes bizantinas se explica por el no tratamiento, ni visual ni textual, de la temática en ninguna de las ediciones tratadas, inclusive en aquellas ediciones dedicadas específicamente a los temas históricos.

⁹²⁷ Se implementa en todas las versiones de la mencionada editorial con la excepción de la de 2005 donde se reemplaza por la imagen de la Kaaba en La Meca.

Con respecto a su función en la relación textual, es curioso destacar que todas las imágenes que se usan para el período, sean estas pintura, arquitectura o cartografía, ocupan una espacialidad separada del texto discursivo. Ocupan una carilla específica que las unifica en tanto iconos visuales y las descarta como documentos históricos, pues no solo no brindan referencias específicas, sino que además, no toman contacto relacional con los discursos textuales a los que vienen a representar.

Con respecto al mundo musulmán, segundo segmento donde se centran las imágenes arquitectónicas, observamos que las editoriales extranjeras poseen dos líneas visuales de análisis. Por un lado, las que incorporan al tema de la representación edilicia, formas basadas en la religiosidad de la cultura musulmana, poniendo exclusividad en edificios religiosos, especialmente de origen oriental (Aique⁹²⁸, Kapelusz⁹²⁹, Santillana⁹³⁰ y SM). Por otro lado, se observan editoriales que comparten lo religioso con temas políticos (Santillana⁹³¹) o, incluso, que centran todos sus aspectos en lo político como la editorial Vicens Vives profundizando en arquitectura palaciega.



Gran Mezquita de Damasco



Ruinas de Medina Azzahara

⁹²⁸ Nótese que en las ediciones 1999 y 2004 el tema Islam aparece minimizado, al igual que lo que ocurre con Bizancio, y sin imágenes que lo representen.

⁹²⁹ Referencia la Mezquita de Omar en Jerusalén, datada durante el siglo X aunque el manual exprese su origen durante el siglo VI, confundiendo dicho edificio religioso con la Cúpula de la Roca, situada también en Jerusalén aunque no sea, la última, una mezquita sino un lugar de adoración por parte de los fieles islámicos. La Cúpula o Domo de la Roca es retomada por la editorial Estrada en su representación del mundo islámico.

⁹³⁰ Las ediciones 2000, 2001 y 2002 solo retoman la imagen de la Gran Mezquita de Damasco, a diferencia de las ediciones 1999 y 2005 para las cuales, además, se suma la Mezquita de Córdoba en España.

⁹³¹ Se observa la edición 1999 que además de visualizar un edificio religioso como La Mezquita de Córdoba y uno político representado por el Palacio califal de La Alhambra con su Patio de Leones, presenta la imagen de un molino de agua usado en Al – andalus, mostrando una originalidad desde lo visual aunque no logra romper la estructura estética de las imágenes implementadas en el texto.

Obsérvese que igualmente la mayoría de las editoriales extranjeras orientan sus representaciones arquitectónicas, en el caso de temáticas islámicas, a edificios religiosos en general, rescatando el orientalismo musulmán como forma de entender el origen de una estructura que termina uniéndose con el occidente para transformarlo de manera definitiva hasta nuestros días.

Al igual que en los textos nacionales, cuantitativamente dominan la escena las imágenes religiosas y, en menor medida, aparecen aquellas que vinculan lo político solamente en relación al mundo ibérico, tomándose como simbolismo el Palacio de la Alhambra (Santillana) o como caso a destacar por su particularidad, las ruinas del Palacio de Medina Azzahara⁹³² (Vicens Vives), el cual es residencia de los califas de Córdoba (España). Tanto en el caso de estas estructuras palaciegas como en la representación edilicia religiosa anterior, la funcionalidad cumple un rol eminentemente estético.

Con respecto al tercer grupo, representado por lo occidental cristiano, vemos una polarización estereotipada entre dos visiones contrapuestas y enfrentadas⁹³³. Por un lado, la del castillo señorial representando el mundo feudal dominado por la espacialidad rural y, por otro lado, hacia finales del período medieval, la explosión urbana burguesa, representada por los palacios patricios y dominados por los espacios concejiles como elementos fundantes de la vida en la ciudad, son las imágenes centrales cuando de arquitectura se trata.



Castillo de Calatrava (España)



Palacio de la Señoría (Italia)

⁹³² Dicho palacio se integra dentro de un complejo urbanístico que actualmente se encuentra en ruinas y bajo excavaciones arqueológicas, construido por Abderramán III a unos 8 km a las afueras de Córdoba, más concretamente, en Sierra Morena (España).

⁹³³ Confróntese con los manuales nacionales que, salvo la editorial Az, en su edición, 2002, la cual implementa un castillo para graficar el mundo feudal; el resto de las editoriales no usan representaciones referenciales de castillos o edificios de corte político como son los palacios o ayuntamientos municipales, sino que se centran en los edificios religiosos y contraponen, dentro de los mismos, estilos arquitectónicos diferentes como son el románico y el gótico.

Si bien observamos una polarización entre el mundo rural y el urbano en cuanto a la implementación de elementos arquitectónicos, notamos que para graficar dichos espacios se utilizan imágenes alusivas a lo político como elemento central de ambos poderes. Santillana⁹³⁴ se focaliza exclusivamente en castillos como la fortificación de Manzanares en España, dejando invisibilizada a las representaciones arquitectónicas urbanas.

Aique⁹³⁵ y Vicens Vives⁹³⁶ eligen representar edificios vinculados a palacios o ayuntamientos urbanos, teniendo una mejor articulación con el texto escrito al brindarse información que, a modo genérico, sitúa la importancia de estas construcciones con las campanas comunales y laicas en detrimento de las eclesiásticas, cuyo ritmo empieza a medir las transacciones comerciales y el trabajo artesano. Además se insiste en lo temporal al relacionar estos temas con el reloj que aparece lentamente para modificar, en favor de los burgos y sus gentes, los tiempos religiosos y los ritmos de la naturaleza⁹³⁷.

En el caso de SM combina ambos tipos de imágenes mostrando castillos como el de Calatrava y ayuntamientos como el de Bruselas al que se liga a otra imagen que representa un reloj, símbolo de las nuevas formas de medir el tiempo⁹³⁸.

Lo cultural ocupa un espacio minoritario en la elección editorial. Por un lado, se evidencia las tradicionales arquitecturas vinculadas con el espacio universitario como da ejemplo Vicens Vives⁹³⁹, repitiendo el formato utilizado en los manuales nacionales que vuelcan elementos culturales en los textos escolares. Por otro lado, Aique ofrece una propuesta realmente novedosa vinculando edificios gremiales como símbolo de nuevas estructuras socio – económicas, relaciones de poder burguesa y maneras de entender el mundo en su transmisión de saberes dentro de determinados grupos, de generación en generación.

⁹³⁴ Nótese que para las ediciones 2000, 2001 y 2002 no se representan ni castillos ni palacios urbanos o ayuntamientos. Solo aparecen los castillos en las ediciones 1999 y 2005.

⁹³⁵ Solo aparecen palacios ligados a los gobernantes urbanos en las ediciones 1999 y 2004, destacándose el Palacio de la Señoría de Florencia que se muestra en foto, ya que para 2000, 2001 y 2006 no aparecen vinculaciones arquitectónicas referenciadas a castillos o palacios. Aique, al mostrar el Palacio de la Señoría en Florencia, lo representa desde su funcionalidad figurativa, sin otro dato que el nombre del edificio, cumpliendo un rol eminentemente estético dentro del texto.

⁹³⁶ Muestra la imagen del Ayuntamiento de Siena.

⁹³⁷ Para mayor información véase: Aique, ediciones 1999 y 2004, p. 178.

⁹³⁸ Kapelusz si bien no visibiliza ni castillos ni palacios o ayuntamientos, si hace eco de los tiempos y retoma la imagen de un campanario como forma tradicional de marcar los diferentes ritmos de la vida medieval.

⁹³⁹ Representa la fachada externa de la Universidad de Salamanca.



Casa de los Bateleros (Gante)

Aunque presenta una construcción referente a los gremios vinculados al mar⁹⁴⁰ que la hace novedosa en el conjunto de imágenes elegidas, no deja de tener una evidente desconexión contextual como documento histórico y también en su articulación intertextual, pues lo discursivo ni siquiera se plantea en la misma espacialidad donde se representa dicha fotografía.

Dicha obra representa la Casa de los Bateleros⁹⁴¹ ubicada en Gante (Bélgica), cuya fachada rompe estilísticamente con los estilos románico y góticos francés, tradicionales en la arquitectura religiosa presentada en la mayoría⁹⁴² de los manuales escolares, presentando formas góticas flamencas en su construcción liderada por ladrillos y formas escalonadas en su frente, cumpliendo en el contexto de las ediciones de Aique donde se usa, una estricta funcionalidad estética, pues aparece sin datos específicos sobre sus constructores, el tiempo en que se realiza o simplemente, la explicación de lo que son los bateleros y la importancia que poseen en la región flamenca, especialmente en Gante de donde es el edificio representado⁹⁴³.

⁹⁴⁰ Dicha imagen se sitúa en un apartado marginal dentro del manual, e incluso, fuera de la narrativa que habla de los gremios urbanos.

⁹⁴¹ Batel es una embarcación pequeña que se lleva en un barco y se usa para arribar a tierra. Véase: Diccionario de la Real Academia Española en su versión digital, consultada el 04/05/2016, URL:: <http://dle.rae.es/?id=5DG13VK>

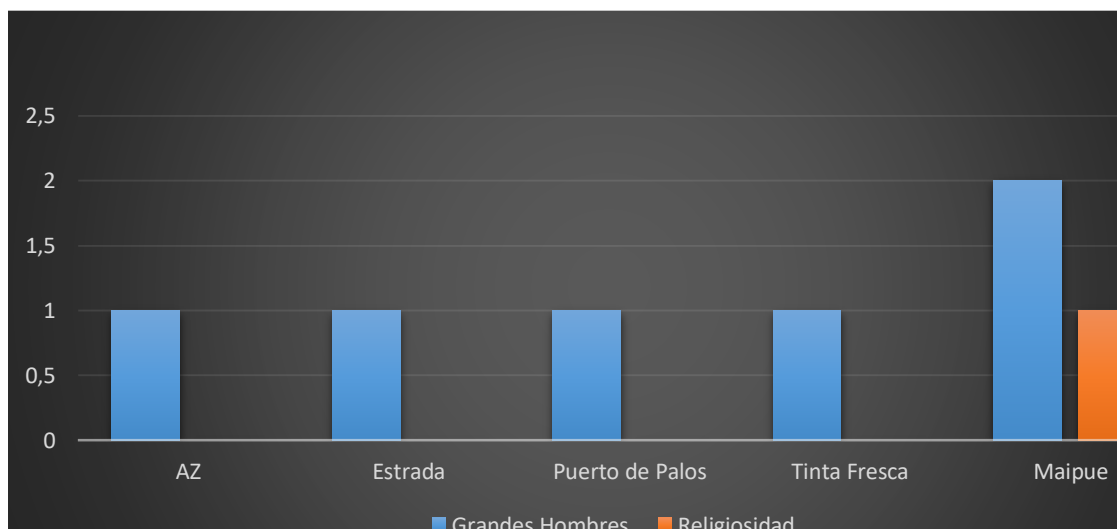
⁹⁴² En el caso de Santillana, SM o Vicens Vives, se usa en mayores proporciones la arquitectura española que obtienen de los fondos de imágenes de sus casas matrices.

⁹⁴³ Etimológicamente, el nombre Gante viene de la palabra celta *ganda*, que hace referencia a la “convergencia” de los dos ríos entre los que esta ciudad se encuentra, el Lys y el Escalda.

3.3 ESCULTURA

En cuanto a la escultura, elemento dominante en los manuales de primera generación, observamos que en las ediciones de los textos trabajados, se posiciona manteniendo los mismos ejes que se observan para las primeras generaciones de manuales⁹⁴⁴, esto es, sosteniendo temáticas alusivas a grandes hombres y, en segundo lugar, a sobrerrelieves de corte religioso vinculados a estructuras arquitectónicas más amplias. Sin embargo, lo escultórico pasa a plantearse como elemento marginal en el conjunto de representaciones artísticas, dentro del período medieval, en el conjunto de los manuales estudiados tanto nacionales como internacionales.

GRÁFICO N° 38. Temas de escultura en manuales nacionales.



Fuente: Elaboración propia con información obtenida de los manuales analizados

Para el caso de los manuales nacionales, observamos en el gráfico N° 38 una homogeneización general, producto de la centralidad escultórica basada en representación de grandes hombres, políticos o militares, que se transforma en exclusiva y excluyente de cualquier otro formato para las editoriales AZ, Puerto de Palos⁹⁴⁵ y Tinta Fresca. En el caso de la primera editorial y, al igual que en la totalidad de las esculturas presentadas por las otras editoriales, el material se presenta modelado y tallado en piedra, mostrando la

⁹⁴⁴ Véase en la parte introductoria las categorías trabajadas por SOMOZA RODRÍGUEZ, Miguel y OSSENBACH SAUTER, Gabriela, “Los manuales escolares españoles en la época digital. De la textualidad a la iconicidad”, Ibid.

⁹⁴⁵ La citada editorial si bien le dedica un apartado especial al arte gótico y, dentro del mismo, a la escultura y la arquitectura, es curioso notar que refuerza en lo escultórico la imagen tradicional de las estatuas, ligadas a funcionalidades eminentemente estéticas, y a lo masculino como vehículo de la política y la fuerza. Se toma como representación de dicho arte, en blanco y negro, a diferencia de pinturas y arquitecturas, la obra *Alegoría de la fuerza* de Pisano.

tradicionalidad excluyente hacia otros materiales como la madera o el barro y, poniendo énfasis en la escultura que, en palabras de Gombrich, se define como para exteriores⁹⁴⁶.

La editorial Az plantea dos representaciones ejes en este sentido, por un lado el rostro de un guerrero germano datado entre el siglo III/IV⁹⁴⁷, el cual se reitera en la mayoría de las ediciones de la editorial trabajada. Como caso aislado, pero novedoso, en la edición 2002 observamos el predominio de esculturas ecuestres, entre ellas, la de Juana de Arco compartiendo la espacialidad escultórica junto a otra estatua ecuestre como la de Carlomagno⁹⁴⁸.



Juana de Arco



Carlomagno

Si bien ambas funcionan como adornos estéticos, consideramos que la del emperador⁹⁴⁹ se sitúa en un apartado dedicado exclusivamente al tratamiento de las imágenes mientras la de Juana se pierde en el conjunto textual que la envuelve. A pesar de estas observaciones, consideramos un logro de la editorial, en dicha edición en concreto, el situar en el conjunto

⁹⁴⁶ Sobre la manera de definir a los elementos escultóricos ligados con estatuas véase: GOMBRICH, Ernest, *Ibíd.*, pp.136 – 161.

⁹⁴⁷ Esta figura es la que prevalece en la mayoría de las ediciones trabajadas con referencia a Az, en especial, las de 1999, 2000 y 2001, funcionando como mera representación estética.

⁹⁴⁸ Estas aparecen en la edición del año 2000. En el caso de Juana de Arco es llamativa como recuperación de la figura femenina en el ámbito de lo político - militar, aunque es verdad que no logra situarse como elemento funcional en tanto documento y tampoco se articula con el texto escrito circundante. Esto se complejiza cuando observamos que en el mismo manual, la representación ecuestre de Carlomagno ocupa un lugar central dentro de un apartado definido como "Historia del Arte", brindándose mayor información como el material de bronce con el que es realizado, aunque consideramos que tampoco logra situarse como documento histórico, ya que la funcionalidad de este espacio es revitalizar el arte por el arte mismo como corriente historiográfica, despojando a dicha estatua de su contexto histórico.

⁹⁴⁹ En el caso de Estrada se utiliza la misma estatua ecuestre aunque se la inserta como complemento estético dentro de una cita escrita por Eginardo, biógrafo de Carlomagno. Esta imagen si bien se articula con el texto, no posee ninguna referencia de origen que ayude a su comprensión.

de las imágenes político – militares a una mujer, cuestión invisible en la mayoría de las editoriales y su tratamiento de los contenidos.

En el caso de Tinta Fresca la escultura representada es interesante porque rompe la lógica de representar esculturas guerreras en torno a estatuas o bustos y representa lo belicoso desde un sarcófago de un general romano, en tiempos de Marco Aurelio, enfatizando un formato de sobrerrelieve, raro de encontrar entre las piezas escultóricas que muestran los manuales escolares. También destaca el enfrentamiento entre romanos y germanos que rompe la lógica de las individualidades, a pesar de ser la tumba de un militar, y se profundiza en la escena que muestra al colectivo guerrero en plena acción, descentrando el eje personal y trasladándolo a visualizar la batalla en sí misma.



Sarcófago (c. 180–190). Museo Nacional Romano

A pesar de lo novedoso de este sarcófago, observamos una funcionalidad estética de la imagen y, paralelamente, un centralismo en la escena de la batalla que es lo que el manual pretende recalcar. De este modo, se reduce dicho sobrerrelieve a una escena bélica de las tantas que muestran el paso del Imperio romano a la disgregación en unidades políticas menores bajo la forma de reinos romano – germánicos y desdibujando así un tema que resiste entrar en el ámbito escolar, como es el tratamiento de la muerte como tema historiográfico novedoso⁹⁵⁰.

⁹⁵⁰ El uso de los sarcófagos en Roma se usa extensivamente sólo desde el siglo II, cuando la costumbre de la cremación de los muertos es sustituida por el entierro. Se divide en tres modelos diferentes. Uno, el más común y el presentado en la representación, es una caja decorada con relieves figurativos y con una cubierta más o menos lisa; el segundo tipo muestra dos cubiertas decoradas, las cuales incluyen los retratos escultóricos del cuerpo completo de los fallecidos, figurando banquetes, modelo imitado del arte etrusco. Un tercer tipo, confinado en Roma, tiene una decoración abstracta o floral y cabezas de animales, principalmente leones, en los extremos. Para mayor información véase: AWAN, Heather, “Roman Sarcophagi”, en: Heilbrunn Timeline of Art History, New

En el caso de Maipue, operan dos ejes analíticos diferenciados: lo político y lo religioso. En el primero, la escultura, aumenta, cuantitativamente, con respecto a las otras editoriales nacionales, adquiriendo una centralidad numérica mayor al resto de los textos escolares presentados y utilizando obras ligadas a grandes hombres italianos. Dicha función refuerza la estética imperante, la que se detalla en un sobrerrelieve del sarcófago de Giovanni da Legnano⁹⁵¹ ubicado en el Museo cívico medieval de Bologna y datado hacia el año 1383. Si bien los datos brindados sobre la obra son mayores a otras editoriales no hay un tratamiento concreto para poder definirse como documento histórico y tampoco una adecuada articulación intertextual.

Respecto al tema religioso que marcamos para la editorial Maipue, observamos una particularidad al destacar el uso de escultura en relación a estructuras arquitectónicas más amplias. El caso presentado es el de una escultura gótica titulada “La dormición de la Virgen”, la cual forma parte de la Puerta Norte⁹⁵² de la Catedral de Notre Dame de París.



La dormición de la Virgen

Si bien vuelve a brindar los datos esenciales de la obra, no logra romper el esquema estético dentro del manual escolar, ya que a pesar de formar parte de una intertextualidad vinculada al estilo gótico, se vuelve a invisibilizar textualmente dicho arte, como ocurre con lo político en la misma edición, centrando el estudio en la arquitectura y silenciando cualquier aspecto referente a lo escultórico. Así se muestra una desconexión evidente entre texto e imagen y

York, The Metropolitan Museum of Art, 2000, versión digital, consultada el 19/05/2016, URL: http://www.metmuseum.org/toah/hd/rsar/hd_rsar.htm.

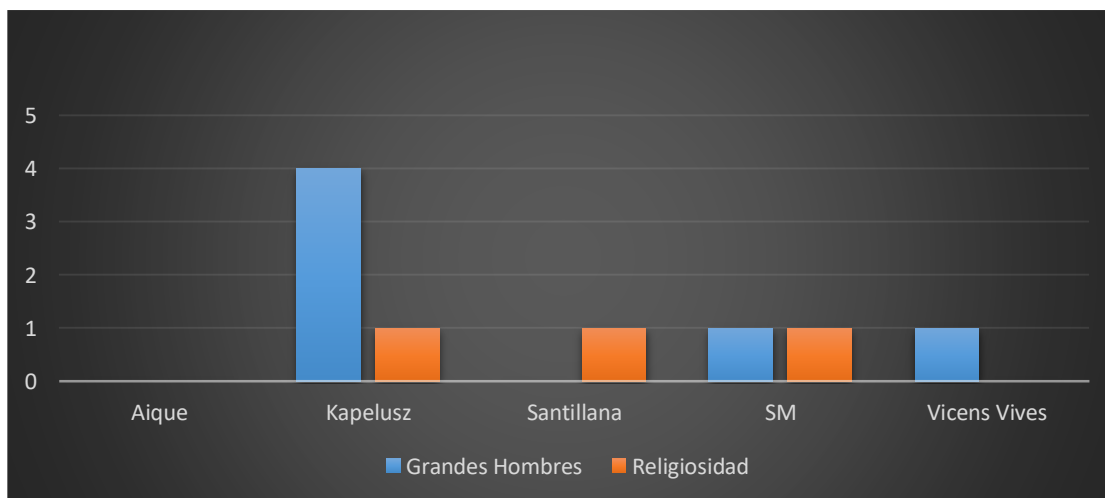
⁹⁵¹ Se vuelve a funcionar como en la editorial Tinta Fresca donde el sarcófago queda invisibilizado para reforzar una escena de los sobrerrelieves que contiene el mismo; en este caso, para mostrar al propio fallecido en el centro de la escena escultórica en acción de lectura. Es curioso observar, que si bien la escena, forma parte de lo que se titula “*El arte: la transición hacia la Edad Moderna*” no se nombre textualmente el arte escultórico, a diferencia del resto de expresiones, y se visibilice el apartado con una pintura y una escultura.

⁹⁵² Dicha catedral además de la puerta norte, también denominada de la Virgen, posee dos entradas más, la puerta de Santa Ana al sur y la del Juicio Final ubicada en el centro.

por sobre todo, no pone en evidencia la secuencia total de los registros escultóricos que va relatando el portal⁹⁵³, visualizando solamente la escena intermedia del relato y anulando la historia que se muestra en principio y al final, enfatizando en la figura mariana como eje vertebrador de lo religioso como clave de todo el relato presentado.

En cuanto a los temas escultóricos ligados a manuales escolares extranjeros, podemos observar una mayor diversidad de tendencias, agrupándose en tres grandes grupos. En primer lugar aparecen aquellos manuales como Kapelusz y SM que nuclean temas políticos y religiosos en tanto esculturas, mostrando para la editorial primera una importancia cuantitativa notable respecto de lo político- militar por sobre lo religioso, a diferencia de SM donde ambas temáticas mantienen una equidad numérica. En segundo lugar tenemos a Vicens Vives⁹⁵⁴ que solo incorpora esculturas de corte político y Santillana que, en contraposición, suma esculturas específicamente religiosas. En tercer lugar, se encuentran aquellas editoriales como Aique que deja ausente el recurso escultórico como forma de representar lo medieval.

GRÁFICO N° 39. Temas de escultura en manuales internacionales.



Fuente: Elaboración propia con información obtenida de los manuales analizados

⁹⁵³ La puerta norte es una típica portada de temática mariana. Está organizada en tres registros. En el superior y presidiendo la puerta se esculpe la escena de la Coronación de la Virgen la cual no aparece en el manual. En el registro central se coloca la escena de la Dormición o Muerte de la Virgen. María aparece tumbada en su lecho, rodeada por los apóstoles y dos ángeles que inician el levantamiento de la Asunción. En el registro inferior, en el lugar del dintel, se representan a los Patriarcas, aunque al igual que en el primer registro tampoco se visibiliza en el manual. Para mayor información véase: <http://www.artequias.com/catedral/notredameparis.htm>

⁹⁵⁴ La editorial presenta un bajorrelieve de aspecto interesante pues lo enmarca dentro del contexto temático de la Querrela de las Investiduras. La relación intertextual es una de las mejores presentadas por los manuales observados pues se dedica un espacio de escritura sobre el emperador Federico Barbarroja y su enfrentamiento con el papado, al tiempo, que se muestra en lo escultórico el retorno de los milaneses a Milán tras la destrucción de la ciudad por Barbarroja en 1162. No brinda, sin embargo, casi datos formales de la obra, por lo que no puede considerarse documento histórico, haciendo de la obra una pieza más de arte por arte mismo.

Un elemento común a aquellos manuales que incorporan la escultura para representar aspectos políticos, es el de los grandes hombres y entre ellos la figura de Carlomagno. La estatua ecuestre del emperador que aparece presente en las editoriales nacionales Az y Estrada, vuelve a elegirse masivamente en los manuales extranjeros Kapelusz⁹⁵⁵ y SM. En todos los manuales que observamos hay integración, en tanto, articulación textual, focalizando en el caso de Estrada, cuya presentación novedosa ensambla la imagen y la confronta con un fragmento de fuente, escrita por Eginardo, el cual describe al emperador por sus características físicas. Si bien la relación texto - imagen logra una unidad en algunos casos, no se consigue introducir a la escultura en su funcionalidad documental y se refuerza como representación estética una vez más.

Sobre el aspecto político – militar podemos destacar además un capitel del Palacio románico de Estella⁹⁵⁶, el cual aparece representado en un espacio titulado “Mirar, leer y escribir en la Edad Media”⁹⁵⁷ de la editorial Kapelusz que muestra el combate singular entre Roldán, sobrino del emperador Carlomagno, y Ferragut, gigante musulmán.



Capitel del Palacio románico de Estella

⁹⁵⁵ En el caso de la citada editorial, cabe señalarse sus preferencias por las esculturas ecuestres ya que además de presentar al emperador carolingio montado a caballo, lo hace con un jinete huno, representado en una estatuilla china del siglo IV. Este dato, al igual que con Carlomagno, se visualiza desde su funcionalidad estética pero señala rasgos de originalidad en la elección de representaciones que vienen del oriente y que rompen la lógica tradicional de seleccionar elementos exclusivamente occidentales.

⁹⁵⁶ También conocido como Palacio de los reyes de Navarra.

⁹⁵⁷ En el mismo espacio se destacan solamente representaciones escultóricas. En cuanto a lo religioso aparece la escultura Cristo Salvador en el Juicio Final presente en la Iglesia Santa María Sanguera (siglo XII).

Si este relieve forma parte de un conjunto de esculturas que tratan de educar la mirada de los posibles lectores, el fin se desdibuja rápidamente, ya que solo aparecen las imágenes y unas pocas referencias formales de las mismas⁹⁵⁸, haciendo imposible una futura interpretación de los estudiantes no especializados en lo medieval. La imagen por sí sola no puede configurar imaginarios ya perdidos si no se recupera la leyenda, por vía de la palabra escrita, dejando en claro que el combate visibiliza y enfrenta dos mundos, esto es, dos religiones como la cristiana y la islámica y el triunfo de la primera sobre los sarracenos. Descontando la falta de información presentada en el apartado en que aparecen estas representaciones, debemos reconocer la importancia de recuperar a los capiteles, en especial el de un edificio laico medieval, para visibilizar la transmisión de saberes durante el medioevo como herramientas didácticas capaces de salir de los fines estéticos y lanzarse a espacios más nutridos desde lo socio – cultural como soportes simbólicos de saberes populares.

Siguiendo con la importancia de los capiteles como herramienta educativa de lo medieval, encontramos en la espacialidad religiosa, a Santillana. La mencionada editorial recupera un capitel de la Iglesia de San Pedro en Chauvigny (Francia) como baluarte del arte románico medieval y lo vincula a lo textual enfatizando su valor didáctico durante el período histórico estudiado.



Capitel de la Iglesia de San Pedro en Chauvigny

En resumidas cuentas podemos cerrar lo referente a lo escultórico por su valor tradicional en tanto temas que abordan y funcionalidad estética adquirida, aunque reconociendo una mejor

⁹⁵⁸ Para el caso del capitel presentado se aclara: “*Duelo entre Roldán y Ferragut, capitel románico, siglo XII*”.

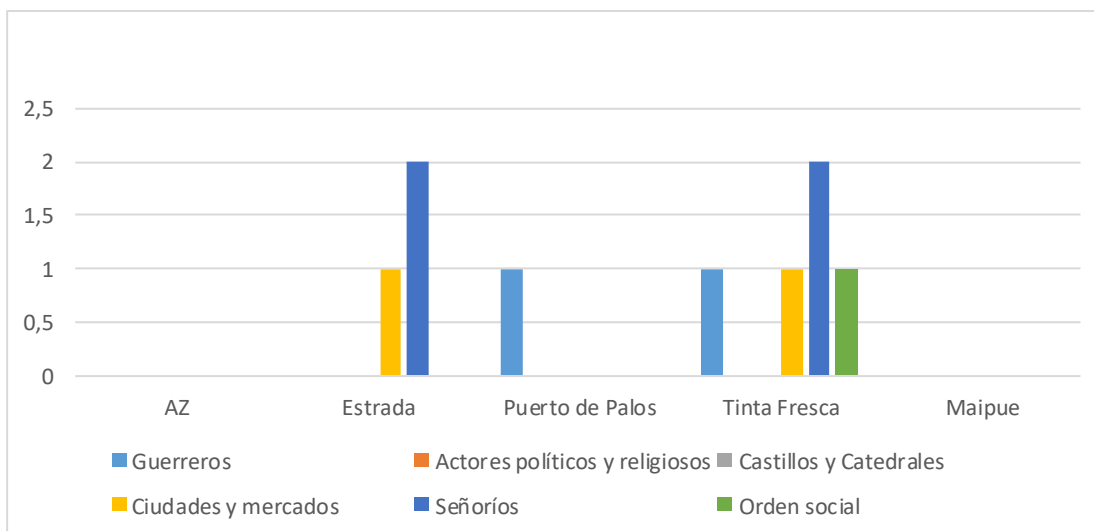
articulación general entre texto escrito y representación visual si se compara con las otras expresiones artísticas estudiadas.

3.4 ILUSTRACIONES

En cuanto a los dibujos que se incorporan en los manuales nacionales podemos observar cantidades menores respecto del resto de las expresiones artísticas. Si bien lo cuantitativo, no se destaca en la mayoría de los casos, funciona en tanto presencia interna dentro de la diagramación, llegando a ocupar dimensiones realmente llamativas, de carilla completa, si las comparamos con el resto de las representaciones, las que nunca superan un cuarto de carilla en el mejor de los casos.

Entre los manuales nacionales observamos aquellos que implementan los dibujos de manera amplia y los diversifican según diferentes temas, tal los casos de Estrada y Tinta Fresca; los que utilizan dibujos de manera controlada y de forma marginal respecto a otras formas de arte como lo demuestra Puerto de Palos; y, por último, los que excluyen a los dibujos de los manuales escolares y se quedan con formatos artísticos más tradicionales, como se visibiliza en Az y Maipue.

GRÁFICO N° 40. Temas en dibujos dentro de manuales nacionales.



Fuente: Elaboración propia con información obtenida de los manuales analizados

Según se desprende del gráfico observado, tenemos tres ejes analíticos diferentes entre las editoriales nacionales. El primero compuesto exclusivamente por elementos político –

militares (Puerto de Palos), el segundo referido exclusivamente a temas económicos urbanos y rurales (Estrada) y, finalmente, el tercero, compuesto por temas amplios de corte político – militar y también socio-económicos (Tinta Fresca).

Tanto en Tinta Fresca como en Puerto de Palos observamos que los dibujos interactúan con las narrativas textuales en el juego visual⁹⁵⁹, insertándose en el mismo como una sola unidad, aunque en el primero no se mencionen los caballeros y mucho menos, ese tipo de caballero ligado a los torneos pues, interactúa con un contexto narrativo vinculado a Carlomagno y la construcción de su imperio franco. En el segundo, bajo un contexto histórico diferente ligado al mundo feudal, se usa el dibujo para graficar una cita de Boutruche “Seigneurie et Féodalite”⁹⁶⁰ donde se desdibuja la diferencia tradicional entre relaciones de poder entre hombres libres vinculados a la nobleza bajo relaciones vasalláticas y, donde consideramos debe articularse el caballero representado y, por otro lado, las relaciones de producción entre el señor y sus campesinos. El fragmento de la cita no alcanza, a pesar del posicionamiento del autor francés, a dejar claro el vínculo entre el dibujo y lo expresado en la escritura que marca una definición ambigua del feudalismo.



Caballero (Tinta Fresca)



Caballero (Puerto de Palos)

En cuanto a las dimensiones, si bien ocupan medidas equilibradas en su relación textual e iconográfica, notamos que Tinta Fresca intercala figuras en colores con otras en blanco y negro, mientras Puerto de Palos, resalta por la abundancia de colores en todas las representaciones estéticas y en los recuadros textuales que interconectan con las mismas.

En el caso de Tinta Fresca, además de dibujos relacionados con la política y la guerra en torno a caballeros, observamos una amplia diversidad en la implementación de este recurso

⁹⁵⁹ Se articulan como ilustraciones estéticas que cumplen una función idílica de lo que hoy imaginamos como mundo medieval. Se liga directa o indirectamente a lo que el editor y su grupo de dibujantes quieren transmitir de la época estudiada más que a un rigor histórico de reconstrucción de un determinado lugar y un tiempo.

⁹⁶⁰ Citado, según declara el manual escolar, por ARTOLA, Miguel, Textos fundamentales para la Historia, Madrid, Revista de Occidente, 1968.

ligado a representar mercados locales y la tradicional pirámide social signada por sectores privilegiados y no privilegiados en tres grandes estamentos⁹⁶¹. Sin embargo y desde el eje cuantitativo se evidencia un mayor uso de dibujos en temas referentes a los dominios⁹⁶² y señoríos.



Organización de un dominio

Se puede observar que a diferencias de pequeños dibujos como los de caballeros que analizamos anteriormente, la espacialidad en estos gráficos es total. Los temas referentes a lo económico en general y, a los dominios y señoríos en particular sobresalen en espacialidad ganada dentro de la obra textual y plantean una nueva forma de contar el relato, esto es, a través de esquemas gráficos de visualidad y visibilidad agresiva en cuanto dimensión otorgada y síntesis narrativa lograda.

⁹⁶¹ Esta forma de graficar a la sociedad medieval se retomará cuando se observen los manuales escolares de editoriales extranjeras.

⁹⁶² En el caso de Tinta Fresca es la única editorial que diseña un dominio en el contexto carolingio, mientras las otras editoriales, nacionales e incluso las internacionales, forman dibujos basados en los señoríos posteriores.

Consideramos a los dibujos la novedad más llamativa de estos nuevos manuales, hijos de la reforma educativa, que lejos de ayudar al proceso explicativo lo reduce a un esquema básico de conceptos aislados como el de reserva y casa señorial o mansos y aldeas campesinas. En el caso de la edición trabajada, la utilización de estas dimensiones y los dibujos esquemas para justificar determinados procesos vienen de la mano de una historiografía marxista, con lo cual, se vuelve lógico que se profundice en el Gran dominio como elemento central para entender luego el feudalismo y en esa clave los dibujos funcionan como complemento discursivo en el relato histórico centrado en las relaciones entre los señores, propietarios de los medios productivos y los campesinos, especialmente aquellos ligados a vínculos de servidumbre⁹⁶³.

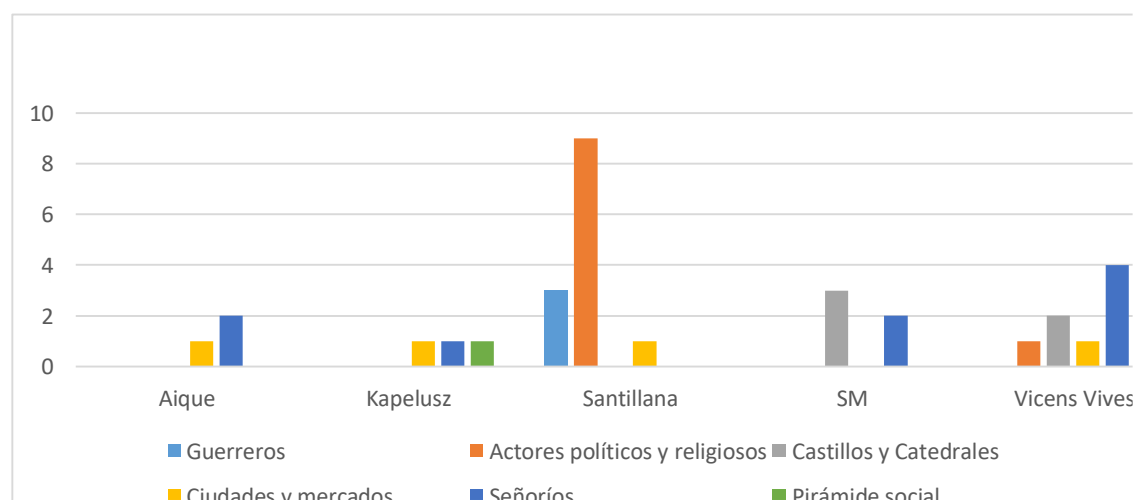
La editorial Estrada comparte con Tinta Fresca la representación de señoríos con amplia espacialidad⁹⁶⁴, aunque se diferencian en que no funcionan como esquemas gráficos, cumpliendo una funcionalidad eminentemente estética y más infantilizada incluso en su forma de presentación cuyos formatos son más simples. Se utiliza la escala medieval, al igual que con Tinta Fresca, por la que lo más grande es lo más poderoso y lo pequeño lo menos, es así que se señala que los edificios más grandes y más importantes son la casa del señor y la iglesia, mientras que los más pequeños las casas de los siervos.

Entre los manuales de origen extranjero, observamos una complejidad, marcada por la diversificación temática, que lleva a agrupar a los dibujos en dos líneas de análisis. En primer lugar, aquellos que ponen énfasis en los señoríos y, en paralelo, introducen la imagen de las ciudades y sus mercados como rango menor. Tal es el caso de Aique, Kapelusz y Vicens Vives. En segundo lugar, aquellos que marcan tendencias políticas – religiosas como formas de representar, incluso en los dibujos, la temática tradicional abordada en los escritos como es el caso de Santillana y SM.

⁹⁶³ En este sentido aparece otro dibujo que viene a reforzar la imagen de las aldeas campesinas, cuando se habla del concepto impuesto por la historiografía materialista “transición” y su vinculación con el feudalismo.

⁹⁶⁴ En el caso de Estrada ocupan tres cuarto de carilla el dibujo.

GRÁFICO N° 41. Temas en dibujos dentro de manuales internacionales.



Fuente: Elaboración propia con información obtenida de los manuales analizados.

En cuanto a la primera tendencia, el gráfico nos aporta que los señoríos en mayor o menor medida mantienen el rango sobresaliente. El mundo urbano y sus actividades se visibilizan en segundo orden de importancia. Es de destacar el caso de Kapelusz cuya armonía cuantitativa plantea que lo económico ligado a los señoríos y a las ciudades y lo social como ordenamiento estamental se encuentren sin dominancia de unos temas sobre otros. Debemos, al mismo tiempo, destacar la apertura temática de Vicens Vives, la cual suma a los ejes socio-económicos, personajes vinculados con la política y la religión.

En cuanto a los señoríos como tema abordado en los dibujos, observamos tres tendencias a marcar. La primera, centrandó la escena en los señoríos laicos dominados por la figura del castillo como es el caso de la editorial Aique en todas sus ediciones⁹⁶⁵. Una segunda, marcada por la imagen de los señoríos eclesiásticos y entre ellos destaca Vicens Vives, dentro del cual la representación diseñada funciona como una imagen cuadro, con referencias a las partes componentes del mismo. En tercer lugar, aparecen las editoriales Kapelusz y SM, las cuales no diferencian los tipos de señoríos⁹⁶⁶ y alternan una combinación de ambos en el dibujo, mezclando formas estructurales laicas con eclesiásticas, poniendo en el mismo espacio una iglesia y una casa grande donde habita el señor laico. En estas últimas editoriales el texto escrito opera uniformemente con los gráficos diseñados pues en ninguno de ellos se aclaran las diferenciaciones en torno a estas unidades.

⁹⁶⁵ Es curioso notar que si bien el dibujo evidencia un gráfico de señorío laico simbolizado a través del castillo señorial, en el registro textual no se hace ninguna diferenciación en lo referente a los diferentes señoríos.

⁹⁶⁶ En esta misma línea va la editorial Estrada desde las editoriales nacionales.



Señorío eclesiástico representado por Vicens Vives

En cuanto al funcionamiento de dibujo esquema con palabras claves que complementan la escena representativa, por un lado, se adapta mejor al funcionamiento gráfico de imagen como complemento de lo narrado textualmente, al tiempo que por otro lado, opera subordinando las palabras al dibujo a modo de esquema básico de organización educativa del saber. Podríamos en este caso afirmar que la imagen como dibujo adquiere un dinamismo propio que la aleja de las otras expresiones artísticas⁹⁶⁷.

El señorío como imagen – esquema es utilizado por las editoriales Aique⁹⁶⁸, Kapelusz, SM y Vicens Vives funcionando exclusivamente como un recurso centralmente decorativo. Estas ilustraciones son justamente, por su esencia, ornamentales dentro del contexto manualístico. Sin embargo, en el caso de SM, se acerca más al trabajo científico vinculado a

⁹⁶⁷ Es conveniente recordar que la esencia entre las otras formas de representación y los dibujos realizados por equipos de especialistas en este arte, las hace despojarse siempre de un rótulo documental y las acerca a imaginarios sociales sobre el medioevo, operando lógicas diferentes para ambos casos, lo que produce dinanismos diversos, a pesar de que la mayoría de las imágenes, sea cual fuese su origen, operan funcionalidades estéticas.

⁹⁶⁸ Solamente en las versiones 1999 y 2004, mientras que en el resto funcionan como meros dibujos vacíos de contenido referencial.

reconstrucciones realizadas por la arqueología, reconstruyendo de forma histórica los señoríos⁹⁶⁹.

En cuanto a la contracara de los señoríos encontramos, en la narrativa y en las imágenes basadas en dibujos, las ciudades y, dentro de las mismas, los mercados como identidad de una burguesía urbana naciente, centrándolos en las representaciones como espacios nodulares de las urbes a partir del siglo XI.



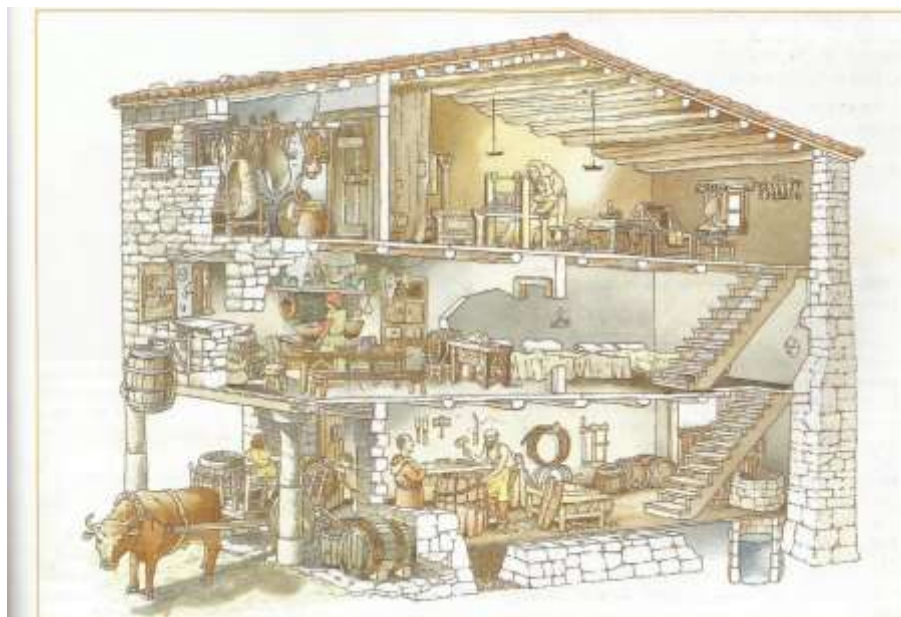
Mercado medieval

Si bien la mayoría de las editoriales que abordan figurativamente los señoríos, diagraman posteriormente gráficos para las ciudades y sus mercados, hay dos casos a resaltar por operar de forma diferente al concierto total. El primer caso es con Santillana, dentro de la cual no se trabajan los espacios rurales pero sí las ciudades y sus actividades mercantiles, rompiendo el binomio campo – ciudad, señorío – espacio urbano. El segundo caso lo brinda SM, donde a la inversa, se diagraman dibujos de unidades productivas agrarias invisibilizando formas alusivas a la ciudad y sus actores económicos. Esto demuestra que en el caso de los dibujos, la diversidad de los grupos que actúan, plantean una mayor libertad de acción y una verdadera línea creativa que no se ve en las otras expresiones artísticas y, mucho menos, en los discursos textuales.

Lo novedoso de los dibujos vinculados al mundo urbano, lo sintetiza la editorial Vicens Vives, al dibujar un taller artesanal, recuperando la idea de dinamismo vital en los oficios con la idea

⁹⁶⁹ Si bien el manual SM utiliza el título “reconstrucción de un señorío”, no le da contexto histórico pues no aclara la zona en que se ubica, ni el tiempo en que sucede, a pesar de relacionar al mismo con la materialidad que brinda la arqueología.

de la casa del maestro y, al mismo tiempo, la tienda y el taller. Es la única editorial que representa en dibujo el mundo artesanal y su vida cotidiana.



Taller - vivienda artesanal

Dentro de esa novedad ilustrativa que se presenta del mundo de los oficios y sus jerarquizaciones, observamos que se produce una mayor ligazón entre los discursos escritos que acompañan al dibujo desde un formato narrativo, manteniendo la esfera del diseño y de las palabras, independientes, al tiempo que, subordinadas. Es así que logran incorporar un tercer elemento a esa interconexión, el de las actividades que deben desarrollarse observando el dibujo pero también adquiriendo conceptos del texto que se presenta previamente e imaginando, en primera persona, la vida cotidiana de los artesanos nucleados en gremios.

En cuanto a los dibujos que visibilizan el ordenamiento social medieval notamos, al igual que en los nacionales⁹⁷⁰, una proporción relativamente baja, teniendo en cuenta que la narrativa

⁹⁷⁰ De los textos trabajados, solo Tinta Fresca grafica la pirámide social, teniendo entre sus estamentos al rey por encima de todos, condes, duques, obispos y abades en un segundo plano, caballeros y señores en un tercer lugar y en la base de la sociedad a los campesinos. Si bien este dibujo atraviesa algunas posibles críticas por faltante de actores sociales, se le reconoce que en sus figuras incorpora a la mujer en el espacio social, sea esta noble o pobre. Sobre el tema de la mujer en los manuales escolares bonaerenses véase: WAIMAN, David, "Mirando la Edad Media desde el siglo XXI. Las mujeres en los manuales escolares bonaerenses (1994 – 2008)", en: NEYRA, Andrea y RODRÍGUEZ, Gerardo (Dir.), *¿Qué implica ser medievalista? Prácticas y reflexiones en*

textual sobre el tema es analizada en prácticamente todos los manuales escolares de todas las editoriales trabajadas.

Los dibujos referentes a representar pirámides sociales, los encontramos en solo dos editoriales de origen extranjero, Vicens Vives y Kapelusz. La primera nos muestra una gráfica compleja con múltiples actores sociales, que sin embargo, se dividen en dos sectores, el de los privilegiados y no privilegiados y en ambos se encuentran hombres y mujeres vinculados a poderes laicos, religiosos e, incluso, dependientes del poder directo del rey. La pirámide es coronada con el monarca por sobre todos. En el segundo caso, el esquema actúa de manera más simple y rígida, observada en la tradicional tríada de aquellos hombres que rezan, los que guerrean y los campesinos⁹⁷¹. Esta forma rígida de mostrar la realidad social medieval condice con el texto escrito, el cual narra un discurso fuertemente segmentado de los estamentos medievales.



Pirámide social (Vicens Vives)



Pirámide social (Kapelusz)

torno al oficio del historiador, Mar del Plata, UNMdP - GIEM – SAEMED, Vol. 3, 2012, pp. 213 – 220, URL: <http://saemedargentina.net/inc/qism3.pdf>.

⁹⁷¹ Retoma la Teoría de los tres órdenes que vertebra la Iglesia en el occidente, en especial dos obispos franceses, desde el siglo XI y que propone una divisoria en tres estamentos que justifican la escasa movilidad social.

En cuanto ordenamiento social, es interesante observar como en la primera pirámide la complejidad se visibiliza de manera fácil, a diferencia de la segunda, donde la generalidad de estereotipos parece ser vertebrador de la misma. Dentro de la nobleza no se distingue aquella de origen laico o religioso y dentro del clero, el secular y el regular que, por el contrario, sí aparecen expresados a lo largo del discurso operado para el mundo medieval dentro de Kapelusz.

Otra particularidad que diferencia a ambas pirámides y que en parte se vincula con lo expresado antes, plantea la visibilidad de mujeres y niños en todos los estamentos señalados en la primera, mientras que en la segunda el elemento que se visualiza es el de lo masculino en exclusivo, anulando la imagen referente a mujeres y menores en el mundo medieval⁹⁷². Estas diferencias, en torno a lo femenino en los manuales, se homogeneiza luego en los discursos textuales ya que ambas silencian a la mujer como actor histórico, disintiendo en este aspecto con Valls para quién en estos nuevos manuales “*Se han ampliado el número de imágenes relacionadas con la vida cotidiana y, consiguientemente, la presencia de colectivos sociales más amplios, en los que suelen aparecer de manera más consiente las mujeres*”⁹⁷³.

Como rasgo particular de las editoriales extranjeras vemos que, junto a los señoríos y sus relaciones socioeconómicas entre los señores y los campesinos, aparecen otras categorías respecto de los dibujos que van graficando los diversos temas en los manuales. En este marco, destacamos aquellas ediciones que suman a los gráficos de guerreros, característicos en los textos nacionales, otras formas ampliatorias de sociabilizaciones como son los emperadores, tanto occidentales como orientales, mujeres y hombres, ricos y pobres, laicos y religiosos.

Entre los dibujos que integran a los actores político-religiosos podemos encontrar gobernantes, sacerdotes o simples fieles musulmanes rezando. Es debido a tal diversidad que elegimos mantener la diferencia con imágenes exclusivas de caballeros guerreros, las cuales analizaremos de forma separada.

⁹⁷² Una de las posibles lecturas que podemos realizar, pero entraríamos en el complejo camino de la suposición ya que no se entrevistan a los dibujantes, es el de representar al mundo medieval como espacio eminentemente masculino y, en ese caso, se retoma uno de los tantos imaginarios estereotipados de nuestros tiempos contemporáneos y no el contexto histórico medieval. Sobre el tema de las mujeres medievales y su tratamiento en los manuales escolares bonaerenses en la época estudiada véase: WAIMAN, David, “Mirando la Edad Media desde el siglo XXI. Las mujeres en los manuales escolares bonaerenses (1994 – 2008)”, *Ibíd.*

⁹⁷³ VALLS MONTÉS, Rafael, “Las imágenes en los manuales escolares de historia”, *Ibíd.*, p. 208.

En cuanto a los actores político-religiosos observamos que solo se visualizan en manuales de origen extranjeros, en general, manteniendo una ligazón textual personalizada que les otorga voz a través de viñetas que los transforma en relatores de la propia historia, un relato que los vuelve a situar en primera persona y, por tanto, los acerca al lector. Este tipo de representaciones solamente se ve en Santillana logrando ser el tipo de dibujo que más utilizan los cuerpos de diseñadores gráficos y, en mucha menor proporción en Vicens Vives, compartiendo cuantitativamente el mismo status de importancia que se le otorga a los castillos y catedrales, las ciudades y sus mercados y la conformación de la estructura social.



Monje benedictino (Santillana - 2005)



Emperatriz bizantina Teodora (Santillana – 2005)



Fiel islámico (Santillana – 2005)

Si bien se destaca a Santillana como la editorial que más usa este recurso, sin embargo, debemos aclarar que dentro de las ediciones trabajadas la diversidad es notoria, ya que los dibujos que se emplean son recursos abundantes en la edición 2005 donde prácticamente todos los temas son atravesados por estos pequeños gráficos y sus respectivas viñetas⁹⁷⁴. El resto de las ediciones de Santillana reducen el número de dibujos referentes a estas temáticas⁹⁷⁵, especialmente los vinculados al mundo bizantino, reemplazados por pinturas sobre cerámicos, y al mundo islámico, sustituidos por arquitectura religiosa.

Estas imágenes son, entre los dibujos, las que menos espacialidad ocupan en el conjunto intertextual y si bien por su número marcan una visibilidad notable, son desde su ubicación, representaciones marcadas por la marginalidad ocupando la periferia de los márgenes textuales.

Los dibujos basados en personajes con voz propia⁹⁷⁶ son en las ediciones Santillana un elemento novedoso. Sin embargo, otros personajes, especialmente vinculados al mundo de los caballeros y la guerra aparecen sin viñetas que le den identidades a modo de presentaciones narrativas. Observamos en la edición 1999 de la misma editorial una singularidad, la que se entrelaza con el segundo tema importante que marca a la editorial, el de los guerreros.

El representar guerreros muestra una ruptura con respecto a los gráficos analizados anteriormente, ya que el dibujo aparece silenciado en cuanto a viñetas, aunque comparte similares dimensiones espaciales, en cuanto marginalidad, en su relación con la escritura.

El tema de los guerreros se nos presenta interesante en la comparación, mientras en los textos nacionales es el elemento que se visibiliza en todos los textos que implementan el dibujo, en los manuales de origen extranjero, es el recurso menos usado, siendo implementado solamente por Santillana. De los tres casos de guerreros que selecciona la editorial citada, el caso más llamativo por su formulación, en cuanto tratamiento del pasado y el presente, la muestra un dibujo definido como caballero galáctico, obteniendo el modelo de dibujos animados televisivos⁹⁷⁷.

⁹⁷⁴ Observamos una analogía interesante entre estos formatos y los de las historietas y los comics.

⁹⁷⁵ En general, las ediciones Santilla mantienen un número importante de gráficos referenciales sobre el tema abordado, aunque la edición 2005 llega a situarse como la de mayor utilización del recurso presentado.

⁹⁷⁶ Es para destacar que la mayoría de las representaciones dibujadas son personas ligadas al poder, sea este terrenal o espiritual, con la sola excepción de un fiel musulmán que se presenta rezando.

⁹⁷⁷ El dibujo del caballero galáctico plantea la comparación con los caballeros medievales y su funcionalidad social de justicia y rectitud moral.

El juego didáctico entre pasado y presente, planteando la recuperación de saberes cotidianos, es interesante en la lógica de impensar⁹⁷⁸ la cultura escolar que se trasluce en la manualística. Sin embargo, nótese que la representación se desdibuja frente al texto nuevamente ya que en la narrativa se presenta a He-man con valores idénticos al de un caballero medieval y la ilustración no coincide con el héroe animado sino que pertenece a otro anime⁹⁷⁹.



Caballero galáctico (Santillana – 1999)

Si bien estos formatos traídos de las historietas y de los personajes televisivos de dibujos animados dan cercanía a los jóvenes lectores, volvemos a observar que el dibujo sirve para reforzar posturas tradicionales que marcan, desde la actualidad, una visión muchas veces errada del medioevo, pues se reconoce en estos personajes como en los caballeros guerreros, de la etapa histórica estudiada, cualidades de lucha por futuros más justos que no siempre condicen con el relato histórico, mezclando fantasía⁹⁸⁰.

Como último tema destacamos, dentro del conjunto de dibujos, el de las catedrales y los castillos. Como ya notamos en la arquitectura, para graficar estas edificaciones, en general, se recurre a soportes fotográficos, sin embargo, en SM y Vicens Vives aparecen visibilizadas bajo dibujos y ocupando, en el caso de la primera editorial, el grado máximo de importancia

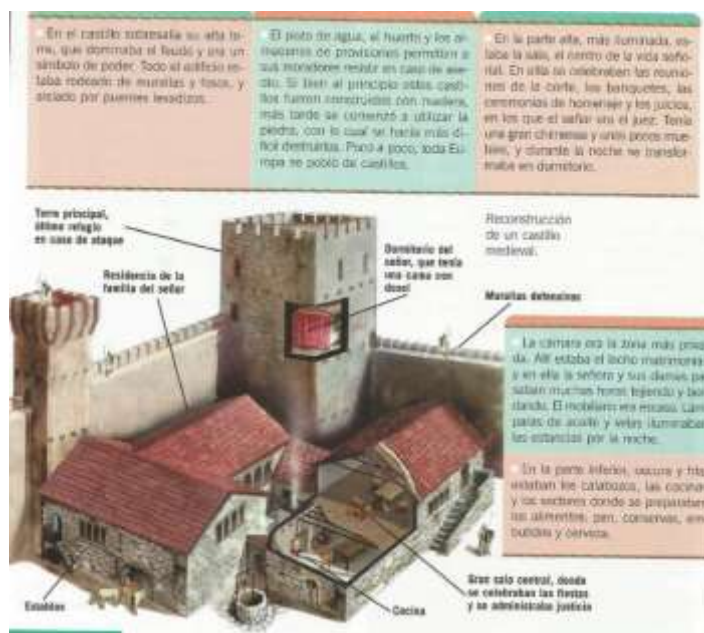
⁹⁷⁸ Se usa como sinónimo de repensar o pensarnos en la deconstrucción de paradigmas decimonónicos obsoletos que deben ser reformulados. Véase: WALLERSTEIN, Immanuel, *Impensar las Ciencias Sociales*, México, Siglo XXI, 1999.

⁹⁷⁹ Pertenece a los dibujos animados denominados Caballeros del zodiaco.

⁹⁸⁰ Consideramos que la insistencia de narrar, y los dibujos van en esa línea, la historia medieval buscando ejes fantásticos como recurso explicativo los transforma en textos cuya esencia se basa en la concepción, por parte de los equipos editoriales, de una infantilización de los lectores de los manuales citados.

combinándose con la categoría de señoríos, siendo este último el que ocupa un segundo lugar.

Los castillos, como símbolos de poder, directa o indirectamente vinculados a los señoríos⁹⁸¹ ocupan, en la espacialidad de la manualística, dimensiones notorias y, a diferencia de los dibujos de personificaciones político-religiosas, se ubican en el centro de los diseños, dentro de las páginas, siendo lo periférico lo textual y, en casos como el de Vicens Vives, llanamente queda anulada lo escrito dominando la totalidad del espacio, en la carilla completa, el dibujo diseñado.



El castillo y sus partes (SM)

En el caso de SM, la figura del castillo funciona como una imagen esquema, en la misma línea que siguen los dibujos sobre los señoríos, aunque nutrida de mayor información respecto de las partes señaladas, combinando dibujos, referencias con nombres específicos y apéndices textuales explicativos de las referencias presentadas. Además se señala, nuevamente, que se trata de una reconstrucción⁹⁸² de un castillo medieval, lo que nos da suponer indagaciones arqueológicas e históricas para su armado en base ilustrativo⁹⁸³. El recurso, consideramos que desde lo didáctico, mantiene un efecto bien logrado al mantener

⁹⁸¹ Esto puede relacionarse con la categoría de encastillamiento y los orígenes de los mismos, vinculados como espacios de poder ligados a señoríos feudales. Véase sobre este tema: AGUADÉ NIETO, Santiago, "El espíritu de la Edad Media", *Ibid.*, pp. 363 – 389.

⁹⁸² Para mayor información, véase: GARCÍA PORRAS, Alberto, *Arqueología medieval y restauración*, Granada, Alhulía, 2016.

⁹⁸³ La editorial posee además de un grupo de ilustradores y una jefa en arte, especialistas en diagramación y documentación gráfica, lo que complementa la supervisión en las posibles reconstrucciones históricas.

diseños reales de las fortificaciones, al tiempo que permite al observador, indagar en la intimidad de las diferentes estancias a través de diagramadas aberturas creadas por el dibujante.

Con respecto a la editorial Vicens Vives nos presenta otra manera de visualizar un castillo medieval, poniendo en la imagen mucho más dinamismo y sumergiéndolo en una escena bélica ligada a un asedio militar. Podemos sobre la imagen marcar dos cuestiones centrales, la primera vinculada a la dimensionalidad⁹⁸⁴ otorgada por los diseñadores, la cual es total respecto de la imagen anterior y no posee referencia textual ninguna. En segundo lugar, la imagen que domina por su calidad gráfica se aproxima a una visualidad cercana a la conocida por los jóvenes, pues es similar a las obtenidas por videojuegos de pc o de consolas sobre el medioevo⁹⁸⁵ que muchos de los estudiantes ya conocen por haber jugado.

Esta imagen que intenta transmitir y recrear la esencia de un mundo medieval con un diseño fantástico y dinámico, vertebrata el relato en un tiempo signado por las guerras y los diferentes lazos de violencia, ejes en los que se paran los videojuegos para reconstruir la Edad Media. A pesar que el espíritu de lo medieval no logra captarse en su integridad basada en lo diverso, la reconstrucción material que desarrollan estas imágenes signadas por el uso de asesores especialistas en Historia y por diseñadores con alto manejo de lo tecnológico, plantean un acercamiento visual a los jóvenes estudiantes habituados a este tipo de figuras con mayores efectos de movimiento, a diferencia de las artes tradicionales.

⁹⁸⁴ La categoría dimensionalidad se piensa de acuerdo a lo expresado por: CAÑELLAS, Antonio, “La teoría de la educación en su doble dimensionalidad: como teoría acerca de la realidad y como teoría acerca del saber educativo”, en: *Revista portuguesa de pedagogía*, año 40, 2006, pp. 143-166.

⁹⁸⁵ Sobre el tema videojuegos en la enseñanza de la historia medieval véase: RODRÍGUEZ GARCÍA, Juan Manuel, “El uso de internet y los videojuegos en la Didáctica de la Historia Medieval”, en: ECHEVARRÍA ARSUAGA, Ana, *La Historia Medieval en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: un balance*, Madrid, UNED, 2015, pp. 177 – 214.



Asedio a un castillo (Vicens Vives)

A medida que la tecnología avanza, en espacios de ocio y en lo educativo, las mejoras gráficas, guiones y contenido se hacen cada vez más visibles, incluso más complejas, debido a la participación de especialistas en el medioevo que asesoran en el armado de los diseños visuales. El videojuego deja de ser un simple entretenimiento para pasar a constituir una plataforma donde desarrollar categorías históricas más concretas y dinámicas como son las estructuras defensivas de un castillo basadas en las murallas, las torres, el foso o el puente como así las técnicas y herramientas de asedio militar basadas en la catapulta o el ariete.

En definitiva, la historia militar, a través de estas imágenes, se vuelve más atractiva a los jóvenes, produciendo un reforzamiento de los lineamientos históricos tradicionales aunque revolucionando los diseños gráficos en torno a las imágenes y a los dibujos en particular.

CAP. X: La funcionalidad de la cartografía en los manuales escolares.

1. La relación cartografía – imágenes en los manuales bonaerenses.

La cartografía para algunos especialistas⁹⁸⁶ forma parte de las obras de arte que surgen en cada período histórico concreto. Sin embargo, consideramos que para el caso de los mapas dentro de los textos escolares, se agrava el enfoque tradicional que emana de los mismos. Se visualiza a estos materiales desde una atemporalidad teñida de objetiva ordenación de los territorios inmersos en la lógica geográfica positivista y eurocéntrica del siglo XIX⁹⁸⁷, usada como si fuese la propia del medioevo, no favoreciendo la interacción de los estudiantes respecto del recurso presentado, ya que no cumple con la función de poder comprenderlo como una construcción cultural y, por lo tanto mental, la cual debe servir para leer, representar y repensar el espacio geográfico⁹⁸⁸.

La cartografía occidental, durante el medioevo⁹⁸⁹, está marcada por la religiosidad cristiana⁹⁹⁰, ubicando en su centro a la ciudad de Jerusalén y arriba al paraíso⁹⁹¹ con una estructura de arriba (plano celestial) – abajo (plano terrenal), donde el centro se diagrama en Medio Oriente y no en Europa, situando en los Lugares Santos el eje simbólico de unidad para toda la cristiandad. Muestra de este ordenamiento, el cual grafica una cosmovisión de época, es representado y construido por los cartógrafos medievales el mapa de Hereford.

⁹⁸⁶ Para este caso, véase: ALBARDONEDO FREIRE, Antonio, “La creación artística en la cartografía”, en: POSADA SIMEÓN, Carlos y PEÑALVER GÓMEZ, Patricio (Coord.), *Cartografía histórica en la Biblioteca de la Universidad de Sevilla*, Universidad de Sevilla, 2010, pp. 104 – 119.

⁹⁸⁷ Para este caso véase: DUSSEL, Enrique, “Europa, modernidad y eurocentrismo”, UDP, 2010, versión en línea, consultada el 09/06/2016, URL: <http://www.enriquedussel.com/txt/1993-236a.pdf>. Este autor mantiene la postura por la cual Europa nace con los fenicios y que la categoría actual no tiene nada que ver con esa tradición asiática, sino que se origina de los elementos germanos que desintegran al Imperio Romano de Occidente y enfrentan lo latino occidental a lo griego oriental. Para el autor la Europa actual es un invento ideológico que nace a finales del siglo XVIII/ principios del XIX con la triangulación Grecia – Roma – Europa, versión que continúa en ese orden respecto de los contenidos en los manuales escolares.

⁹⁸⁸ Sobre este tema véase: BATLLORI, Roser, “Enseñar y aprender el espacio geográfico”, en: SANTISTEBAN, Antoni y PAGÉS, Joan (Coord.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria*, Madrid, Síntesis, 2011, pp. 249 – 269; CALAF, Roser y Otros, *Aprender a enseñar geografía*, Barcelona, Oikos-Tau, 1997; COMES, Pilar, “El espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales. Teoría e Historia”, en: TREPAT, Cristófol y COMES, Pilar, *El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales*, Barcelona, Graó, 1998 y HERNÁNDEZ, Francesc Xavier, *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, Barcelona, Graó, 2002.

⁹⁸⁹ Sobre la dependencia de la cartografía medieval, a través de los mapamundis, donde se visibiliza una coexistencia del tiempo y el espacio juntos con datos e informaciones procedentes de diversos saberes laicos o religiosos, véase la obra de: BIGLIERI, Aníbal, *Las ideas geográficas y la imagen del mundo en la literatura española medieval*, Madrid, Iberoamericana/Vervuert, 2012.

⁹⁹⁰ En la Alta Edad Media circulan los conocidos mapas TyO. Que conciben a la tierra como un círculo que envuelve a la misma y la T como divisoria interna entre los tres continentes conocidos. El primero de estos mapas es atribuido a Isidoro de Sevilla. Con el paso de los siglos y, durante la Baja Edad Media las cartografías van complejizándose y adquieren mayores simbolismos o precisan más ciudades pero el comercio que se visibiliza en los nuevos mapas no opaca la funcionalidad cristiana que siguen teniendo los mismos. Sobre este tema véase: HURTADO GARCÍA, José Antonio, “La cartografía medieval”, en: *Clio en red*, N°5, versión digital, consultada el 30/05/2016, URL: <http://clio.rediris.es/fichas/cartografia.htm>.

⁹⁹¹ Véase el mapa de la Catedral de Hereford en Inglaterra datado hacia el 1300. Para más información: BROTTON, Jerry, *Historia del mundo en 12 mapas*, Madrid, Debate, 2014.



Mapa cristiano de Hereford en Inglaterra (1300)⁹⁹²

El mapamundi de Hereford data aproximadamente del año 1300 y su autoría se atribuye a Richard de Haldinghames.

“Para elaborar el mapa, Haldinghames siguió el patrón cartográfico de tipo T-O creado por Isidoro de Sevilla en el siglo VII. Este tipo de mapas sitúa a Jerusalem en el centro de la tierra, la O representa el mundo rodeado por el océano y la T hace referencia a la articulación del espacio interior a la vez que alude a la cruz. El eje vertical sería el mar Mediterráneo que separa Europa y África, y el horizontal se articula a partir del Nilo”⁹⁹³.

Al observar la cartografía operada por los árabes en la Baja Edad Media, notamos que se invierte el ordenamiento cardinal, poniendo a África en el norte y a Europa en el sur, haciéndonos reflexionar acerca del como miramos y, a través de las representaciones del mundo que usamos para dirigimos al resto, pues los mapas existen como representaciones visuales, como obras de arte confeccionadas por cartógrafos, pero también como mapas mentales que nos engloban en diferentes contextos espaciales y culturales.

⁹⁹² Este mapa, como los dos que se presentan a continuación, no aparecen en los manuales escolares que investigamos, sino que se presentan a los fines de aclarar las diferencias cartográficas que poseen con los que se plasman en los textos educativos bonaerenses.

⁹⁹³ Obtenido de El Cosmólogo “*Cartografía teológica: Mapamundi de Hereford*”, versión digital. consultada el 30/05/2016, URL: <https://cosmogono.wordpress.com/2014/05/31/cartografia-teologica-iv-mapamundi-de-herford/>



Mapa confeccionado por Al – Idrisi en 1154

Este ordenamiento del mundo conocido lleva a los árabes a situar a la Península Arábiga como centro de los territorios, esto es claro para entender que los mapas confeccionados responden siempre a necesidades ideológicas y visiones del mundo al que representamos y no siempre lo que hoy se sitúa al norte o al centro lo está en épocas pasadas.

Desde el lado bizantino, con una recuperación de los planteamientos ordenadores ptolemaicos y demostrando que Europa es solo una parte integrante del todo, incluso la más pequeña comparada con las otras dos, vuelve a repetir el ejemplo de las demás cartografías y sitúa sus territorios en el centro de la escena espacial confirmando lo que nos dice Brotton acerca de los cartógrafos, quienes además de reproducir el mundo, lo construyen y para ello lo cultural es clave⁹⁹⁴.

⁹⁹⁴ BROTTON, Jerry, *Ibíd.*

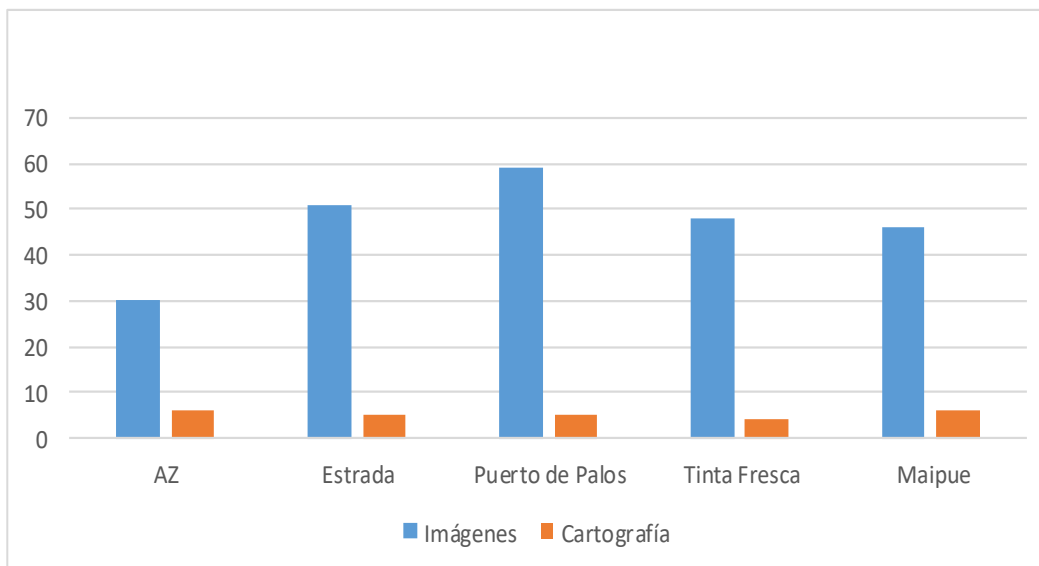


Reconstrucción bizantina basada en la idea Ptolemaica del mundo (s. XV)

En este mapa bizantino, el mundo cristiano europeo queda reducido a una pequeña porción de tierras si se compara con el binomio Imperio bizantino – Imperio musulmán. Dos grandes estructuras políticas con sus representaciones espaciales acordes a su poderío. El mapa visibiliza no solo la construcción y ordenamiento de los diferentes espacios culturales sino también de los recursos económicos de cada región, volviendo a coincidir Asia y África como las partes más ricas en riquezas generadas.

Si ponemos en diálogo las cartografías con los manuales escolares estudiados, notamos que lejos de presentar a los mapas como representaciones propias de un tiempo y espacio característico, esto es, como construcciones culturales e históricas, las que confeccionan una idea de mundo dinámica, por el contrario, lo presentan como atemporales, sin mediar más que unas pocas referencias del hecho concreto que analizan y sin reflexionar sobre su conformación contextual e identidad profunda y colectiva que le dan origen y forma, negando la existencia de mapas históricos, lo que lleva a imponer un solo modelo, el ideado a fines del siglo XIX, donde se plasman todos los temas de todos los tiempos sin variación alguna.

GRÁFICO N° 42. Relación imágenes – cartografía en manuales nacionales.



Fuente: Elaboración propia con información obtenida de los manuales analizados.

Si consideramos a los mapas como imágenes construidas culturalmente y las ponemos en diálogo con el resto de la iconografía circulante en los manuales, observamos que la relación es inequitativa en detrimento de lo cartográfico. En el caso de las editoriales nacionales notamos un desequilibrio importante, particularmente en Puerto de Palos, que muestra un bajo empleo de mapas con respecto al uso de otras formas representativas, en especial, la pintura como expresión visual dominante. A pesar de la fuerte diferencia entre imágenes y cartografía en la editorial que mencionamos, es Tinta Fresca aquella que muestra los niveles más bajos de mapas implementados⁹⁹⁵.

Con respecto a las editoriales Az⁹⁹⁶ y Maipue, se muestran los índices más altos de mapas representados. Cabe aclarar que en la relación con el resto de las expresiones visuales, Az emplea un total de seis mapas en todo el transcurso de la narrativa medieval. Esto nos marca una tendencia de mayor visualidad en conjunto por parte de la política editorial que lleva a cabo, pero por sobre todo, refuerza la tradicionalidad operada en los manuales de

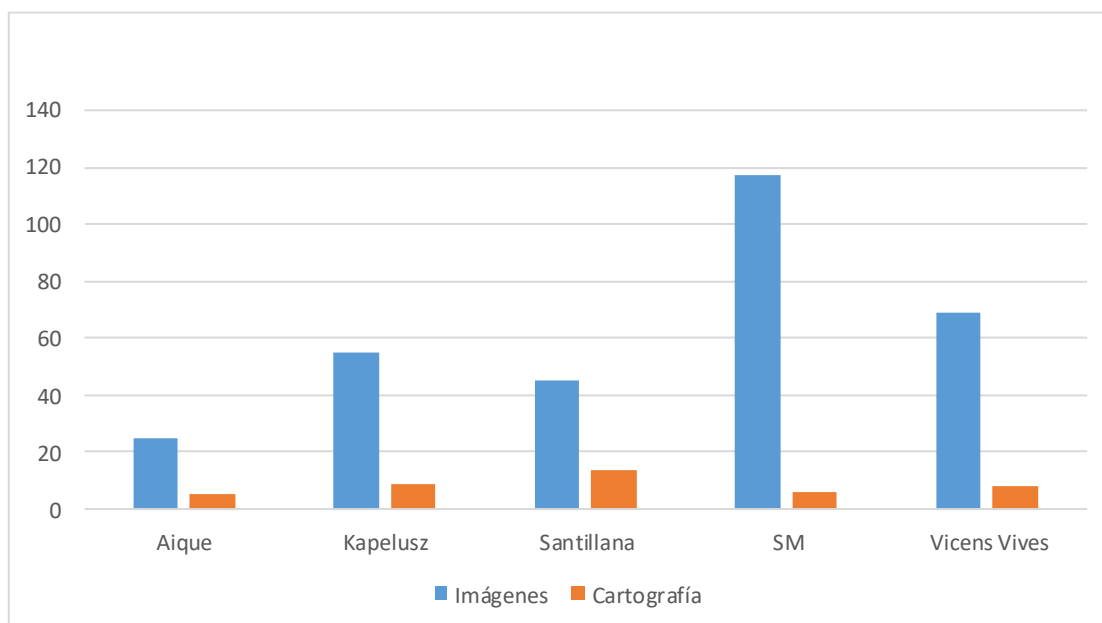
⁹⁹⁵ Mientras Puerto de Palos, cuantitativamente, usa cinco mapas en la edición trabajada, es con Tinta Fresca cuando se reduce solo a tres. Sin embargo, esta última no marca una diferencia extrema entre las imágenes y los elementos cartográficos, rasgo que si observamos para la primera.

⁹⁹⁶ Es la única editorial que, para todas sus ediciones, plantea al mapa como actividad escolar bajo el lema “*Leamos el mapa*” donde propone ejercicios de observación y localización cartográfica por parte de los estudiantes generando así mayor interacción.

generaciones anteriores donde justamente los mapas otorgan una fuerte presencia comparativa con el resto de las imágenes⁹⁹⁷.

En cuanto a los manuales internacionales observamos que si bien el número de imágenes es superior al usado para los nacionales, superando en los casos de SM y Vicens Vives sesenta elementos iconográficos. La mayoría de las editoriales mantiene paralelamente altos índices cartográficos⁹⁹⁸, demostrando un crecimiento generalizado de recursos didácticos.

GRÁFICO Nº 44. Relación imágenes - cartografía en manuales internacionales.



Fuente: Elaboración propia con información obtenida de los manuales analizados.

Entre las editoriales observadas para el sector internacional vemos claramente a SM como la poseedora de mayor cantidad de imágenes, en especial pictóricas, y el porcentaje más bajo de elementos cartográficos. La editorial Santillana⁹⁹⁹ posee los mayores niveles de mapas en sus diseños explicativos lo que la acerca a modelos de diseño editorial tradicionales, si consideramos que la cartografía, como se presenta en los manuales estudiados, es el recurso utilizado, por excelencia, en los textos de primera y segunda generación.

⁹⁹⁷ Az, en este aspecto, se asemeja en estructura a los manuales escolares de las décadas del setenta – ochenta donde las imágenes en cantidad y calidad son inferiores a los mapas

⁹⁹⁸ El mayor número de cartografía implementada, en los manuales nacionales, lo da Az y Maipue con seis mapas usados, mientras que para los internacionales el de menor implementación es Estrada con cinco unidades y el de mayor Santillana con catorce mapas en la edición de 1999.

⁹⁹⁹ Hablamos de la edición 1999 ya que en las siguientes se reduce a siete.

Los mapas que se presentan en la manualística trabajada nos despiertan el mismo interrogante que el resto de las imágenes ya analizadas. ¿Realmente aportan contenidos significativos desde una valoración y funcionalidad documental? Consideramos a la cartografía inserta dentro de los relatos medievales de la manualística en sentido opuesto a pensarse como construcción histórica de un tiempo y espacio concreto, teniendo una funcionalidad eminentemente decorativa o, en el mejor de los casos, complementaria de los discursos textuales escritos. Una cartografía que bucea en la inmutabilidad que le proporciona su alta cuota de tradicionalismo. Se usan construcciones espaciales que muestran un mundo imaginado a finales del siglo XIX desde y para Europa y, si bien es cierto, que su número a merced, en general, en relación a manuales anteriores; se siguen usando como soportes y complementos de lo narrativo para representar temas que, en la gran mayoría, aluden a cuestiones político – militares que no hacen otra cosa que reforzar los discursos textuales y una historiografía, de siglos pasados que lejos se encuentra de la educación para generaciones en el siglo XIX.

2. Temas cartográficos en los manuales escolares

En primer lugar, destacar que todos los mapas que se visibilizan en los manuales trabajados se califican como cartografía histórica, esto es, dentro de un marco funcional donde se explicita una temática específica en un tiempo y espacio bien determinado y, donde los símbolos, colores o tramas cobran vigencia a través de lo que las mismas representaciones explican a modo de clave referencial, destacando el espacio geográfico en su aspecto esencialmente político y adquiriendo un predominio fuerte en su asociación con otras imágenes, pero por sobre todo, con el texto que le da articulación y forma como complemento y jamás como elemento en sí mismo.

En cuanto a los temas seleccionados para las cartografías, podemos observar un predominio, como se menciona anteriormente, de aquellos ejes de corte político - militar donde el patrón vertebrador visibiliza batallas (invasiones bárbaras) o conformaciones político – institucionales (formación de reinos o imperios) ¹⁰⁰⁰.

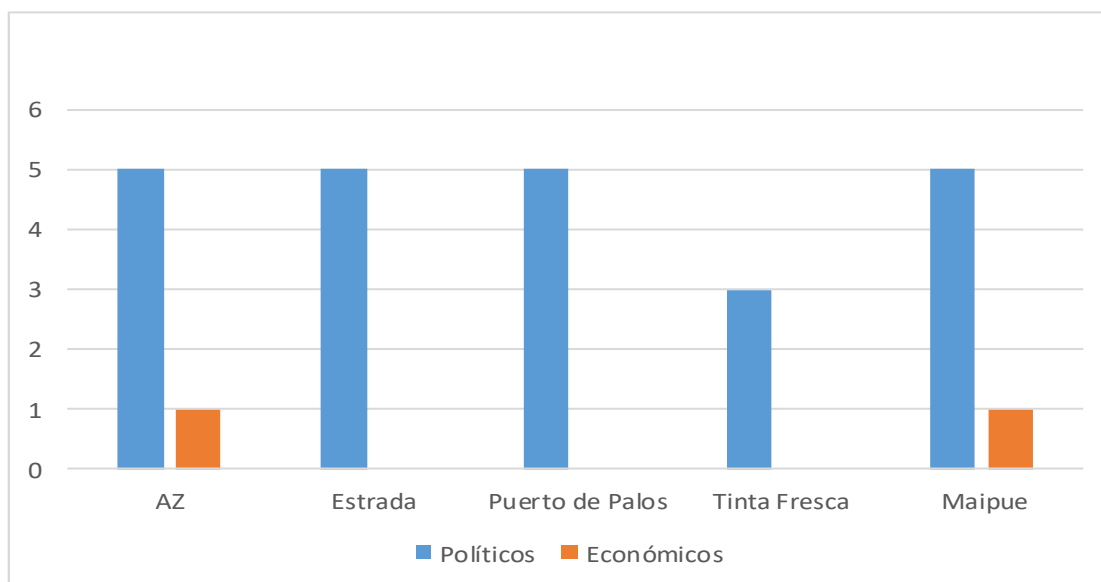
En cuanto a la cartografía económica, solo se destacan las editoriales Az y Maipue y, a pesar de que el discurso de Tinta Fresca es fuertemente económico a lo largo del período

¹⁰⁰⁰ Maipue en tanto, mapas políticos se refiere, es la única que representa cartográficamente el enfrentamiento entre los emperadores del Sacro Imperio Romano Germánico y el Papado, siendo una norma general que cada reino o imperio se grafique de manera separada.

medieval, no vincula su narrativa con mapas acordes a sus posturas historiográficas, sino que se refuerza en los mapas la perspectiva política, rompiendo en ese caso la idea de una cartografía como suplemento de lo textual.

A pesar que Az integre cuestiones económicas en sus mapas (croquis divisorio de un señorío) o Maipue lo haga mostrando las rutas comerciales durante el medioevo, lo político relega a la cartografía económica a una posición marginal, dejándola como aspecto novedoso dentro de un mar de herencias y tradiciones sedimentadas que hacen de lo cartográfico sinónimo de batallas y divisoria de jurisdicciones políticas que, aunque en los manuales estudiados merman en cantidad, no pierden fuerza en la visualidad que se les otorga en la espacialidad textual que les confiere el diseño de los textos.

GRÁFICO N° 43. Temas cartográficos en manuales nacionales.



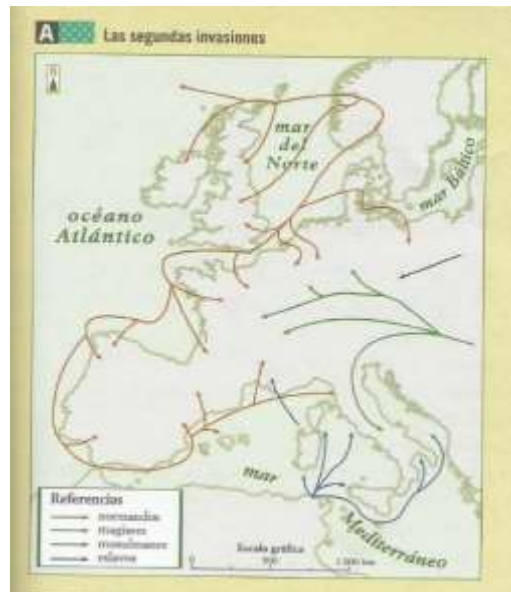
Fuente: Elaboración propia con información obtenida de los manuales analizados.

Los temas políticos marcan la línea cartográfica realzando el eurocentrismo occidental. Para Valls esta forma de representar la espacialidad, con acento en lo europeo como centro, viene unida a crear una identidad cultural actual que aleje las diferencias y enfrentamientos de otrora y presente al continente como una masa cohesionada frente a los relatos del pasado. Según este autor:

“Ocasionalmente este enfoque europeísta no es mucho más que un aditivo generalizador de la historia del propio Estado o un intento voluntarista de armonizar los enfrentamientos o las diferencias experimentadas entre los distintos países europeos en diversas etapas

históricas... La dificultad de pensar Europa es en primer lugar la dificultad de pensar lo uno en lo múltiple, lo múltiple en lo uno: la *uñitas multiplex*¹⁰⁰¹.

En el caso de Estrada¹⁰⁰², refuerza una espacialidad tradicional que se cierra exclusivamente en territorios europeos occidentales y que recupera los elementos germanos tardíos (vikings) vinculados a las segundas invasiones, a los que agrega otros pueblos no germanos en su análisis cartográfico como son los musulmanes, los magiares y los eslavos. Dicha editorial, al igual que Tinta Fresca y Puerto de Palos, se centra en temáticas político – militares de forma exclusiva y grafica sobre los territorios a los pueblos como elementos interventores violentos e invasores.



Segundas Invasiones (Estrada)

Destacamos que, a pesar de considerar la totalidad de los pueblos intervinientes en dicha fase, el mapa no ayuda a comprender procesos históricos complejos pues no interactúa con el texto escrito en el que solo se habla de vikingos.

Notamos, a pesar, que todas las cartografías implementadas por las diferentes editoriales ponen énfasis en lo europeo como espacialidad centralizada en lo occidental, algunas veces,

¹⁰⁰¹ VALLS, Rafael, "La imagen de Europa en los actuales manuales escolares españoles de Ciencias Sociales", *Ibíd.*, pp. 7 y 10.

¹⁰⁰² Estrada rompe con la cartografía asociada a las primeras invasiones, centrándose en las segundas incursiones con un mapa de flechas direccionales que muestran especialmente los recorridos de normandos y sarracenos. Solo se centra en un mapa que representa la Europa occidental, desvinculado de referencias a Asia y África, llamativamente raro cuando los sarracenos provienen de dichos territorios. No solo la editorial no innova en generar cartografías de mayor integración territorial, sino que tampoco mejora su gráfica en estos mapas, los que se caracterizan por el uso de pocos colores y formas desactualizadas de diseño visual.

se plantean escalas de mayor realismo en cuanto dimensiones intercontinentales que nos hacen repensar el espacio de manera alternativa y cultural¹⁰⁰³.

Observamos para el caso de los pueblos germanos, tema solo abordado en la cartografía por Tinta Fresca y Puerto de Palos y Estrada, que las diferencias en el foco geográfico son diferentes. Para la primera, la espacialidad central pasa por lo africano que se presenta como un continente de mayor presencia visual aunque en constante interacción histórica, en especial su parte norte, con lo europeo; mientras para el segundo, el foco se detiene principalmente en Europa y, en segundo plano, se referencia lo asiático como espacialidad dominante¹⁰⁰⁴. Para Tinta Fresca y Puerto de Palos, los focos espaciales proyectan la mayor o menor importancia dimensional de lo europeo por sobre los otros continentes. Sin embargo, se unifican en criterios asiáticos al no cortar la imagen en el Mar Negro como sucede en la mayoría de las ediciones de otras editoriales nacionales, sino que llevan la línea visual al Mar Caspio, ampliando la visibilidad geográfica de Asia y su contexto, aunque dejando a la zona oriental como un gran desierto sin cultura ni civilizaciones presentes.

Coincidimos con Valls, cuando plantea una cartografía dentro de la manualística que se visualiza, desde una construcción ideológica, representando una Europa occidental mediterránea, donde la periferia, sin ser excluida, se la diluye en menor importancia significativa, es así que expresa:

“su utilización [mapas] se basa normalmente en una acepción físico-geográfica de Europa, aunque ocasionalmente se le dé también un significado cultural muy amplio e inconcreto...Por otra, su significado se restringe normalmente a lo que se podría definir como su ámbito occidentalista, en el que se incluyen, en primer lugar, los países del Mediterráneo y las zonas históricamente romanizadas. En una dimensión semejante quedan también incluidos los países del área central – nórdica europea. La pertenencia a Europa de los países del área balcánica y rusa, sin ser negada, queda más diluida”¹⁰⁰⁵.

En este sentido operan los primeros mapas que muestran las editoriales para el caso medieval con fuerte presencia de elementos, que en muchos casos siendo de origen oriental, se los occidentaliza como ocurre con los que se ponen en contacto con el Imperio Romano (de Occidente).

¹⁰⁰³ En la mayoría de las editoriales trabajadas, sean estas nacionales o internacionales, se observa que para el caso de cartografía sobre Islam, la centralidad se ubica en la península arábiga como foco espacial, cuestión que no ocurre cuando se ubica en mapas al Imperio Bizantino donde Constantinopla no pasa a detentar el eje espacial de la cartografía.

¹⁰⁰⁴ En el caso de Puerto de Palos, notamos que todos los mapas poseen un planisferio donde se ubica la zona tratada en cada caso, lo que lo hace novedoso, al tiempo que complejo, pues puede generar la idea errónea de representaciones y espacios geográficos que no están presentes en las mentalidades medievales como son el caso americano o el de Oceanía.

¹⁰⁰⁵ VALLS, Rafael, “La imagen de Europa en los actuales manuales escolares españoles de Ciencias Sociales”, *Ibíd.*, p. 10.



Pueblos germanos (Tinta Fresca)

El mapa de Tinta Fresca pone énfasis en la división imperial, no aclarando la fecha de la misma, y en función de la romanidad presentada se coloca estáticamente a los núcleos titulados germanos¹⁰⁰⁶, reforzando los límites renanos y danubianos como elementos primordiales de una frontera que, en ese caso, si parece dinámica por la cercanía de los elementos romanos y germanos presentados. Sin embargo, este recurso, en cuanto espacialidad, los mantiene estáticos en un lugar fijo de la cartografía, no recuperando los movimientos migratorios, los que se pueden implementar por medio de recursos como flechas direccionales que muestran mayor movimiento de los grupos. Esa movilidad recreada con mayor diferenciación colorimétrica y flechas direccionales lo brinda, para el mismo tema, la editorial Puerto de Palos.



Invasiones de los pueblos germánicos (Puerto de Palos)

¹⁰⁰⁶ En ellos se muestran a los alanos que son de origen iranio y no correspondan étnicamente a lo que los especialistas definen como germanos propiamente dichos.

En el mapa de Puerto de Palos, notamos un mejor formato de imagen en tanto calidad gráfica y dinamismo de interacción, producto de la utilización de flechas direccionales, visibilizando el camino realizado por los diferentes pueblos germanos¹⁰⁰⁷. Paralelamente, y en el campo temático, se refuerzan los elementos visuales tradicionales recuperando en el mismo espacio las batallas, con sus nombres y fechas, y relacionando a estos pueblos como invasores, mostrando un occidente con una nueva conformación política, producto de la disgregación imperial romana occidental a consecuencia de los grupos violentos e invasores que lo atacan, uniendo (con las flechas direccionales) al tiempo que separando Oriente (enfrenta a Bizancio) y Occidente (se visibilizan a los godos y francos como los elementos primordiales en la invasión y se referencia como eje primordial al reino de Clovis como dato político que une las invasiones con un formato posterior cartográfico donde se explican los reinos romano – germánicos¹⁰⁰⁸).

Con respecto a los aspectos económicos, la cartografía se muestra más reticente que el resto de las imágenes iconográficas que se presentan en los manuales, incluso para el caso de Tinta Fresca y Puerto de Palos se llega al extremo de invisibilizar dichas temáticas, centrando el eje cartográfico solamente en lo político. En un grado marginal de actuación, aparece lo económico en Az y Maipue. En cuanto la primera, se entra en una línea delgada entre lo político y la economía¹⁰⁰⁹, a diferencia de Maipue, para la cual se evidencia una cartografía estrictamente económica, visibilizando las rutas comerciales y desde una óptica amplia marca los circuitos de tráfico de diversas mercancías, por vía terrestre y marítima¹⁰¹⁰ lo que amplía la concepción comercial de la Edad Media en su período final.

¹⁰⁰⁷ También se presentan a los alanos dentro de la generalización germana cuando no pertenece étnicamente a este grupo.

¹⁰⁰⁸ Para el caso de los reinos romano – germánicos la editorial dedica otro mapa específico donde vuelve a recuperar al reino franco y muestra otros dos reinos fallidos relacionados, en parte, con la historicidad franca: estos son el visigodo y el lombardo.

¹⁰⁰⁹ En este caso hacemos notar al mapa de Az en sus versiones 1999, 2000 y 2001 que muestra una cartografía divisoria de un señorío donde, dentro de las tierras señoriales, se visibilizan tres partes: aquellas cuya función es para pastoreo, otras referentes para labranza y, las últimas, las zonas de bosques. En el caso de Maipue presenta dos mapas, uno ligado a las rutas comerciales que se detalla en el cuerpo central del trabajo y otro vinculado al surgimiento del capitalismo. A este último se le puede criticar ya que consiste en visualizar los estados nacionales actuales y, al no poseer referencias, más que aclarar la funcionalidad en su relación con lo textual, confunde al receptor del recurso en su finalidad didáctica. Decidimos considerarlo políticamente ya que el título que encabeza dicho mapa es “Surgimiento del capitalismo”, aunque explicitamos que puede considerarse un mapa político perfectamente porque se centra en las divisiones estatales europeas contemporáneas.

¹⁰¹⁰ El escaneo de la imagen resulta problemático ya que dicha página se encuentra en franco deterioro y por eso se visibilizan manchas más oscuras y partes más claras.

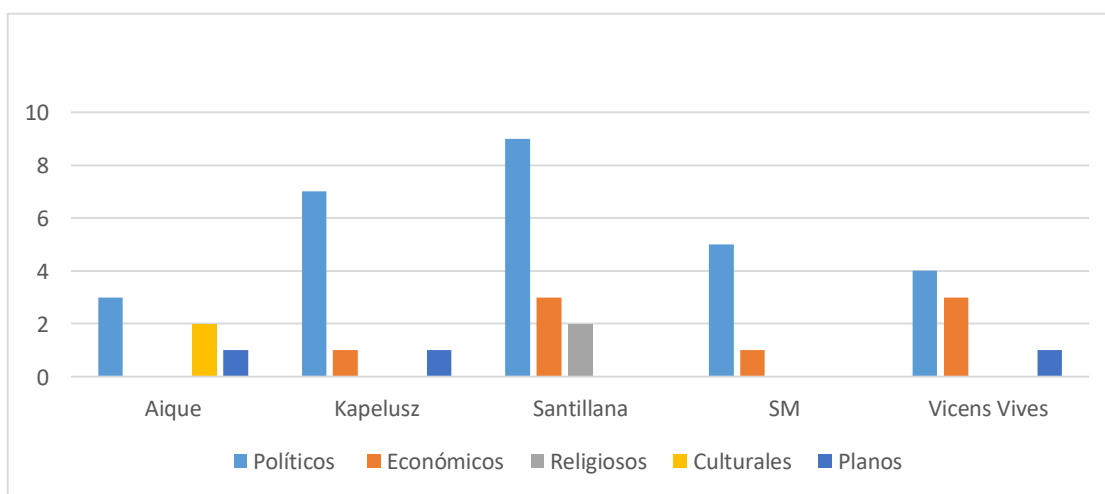


Rutas comerciales (Maipue)

La única crítica que consideramos para Maipue es la presentación del diseño cartográfico, presentado por la editorial en blanco y negro y, por tanto, rompiendo la lógica de representación usada por los manuales de última generación en torno a la utilización de colores intensos que acercan a un público juvenil acostumbrado a ver realidades multicolores¹⁰¹¹.

En cuanto a los temas cartográficos que se observan en los manuales internacionales advertimos que se amplían los ejes presentados sumando, a lo político y económico, otras variables como las religiosas, las culturales y los planos urbanos.

GRÁFICO N° 45. Temas cartográficos en manuales internacionales.



Fuente: Elaboración propia con información obtenida de los manuales analizados.

¹⁰¹¹ Suponemos que el usar la totalidad de mapas en blanco y negro genera abaratamiento de impresión, puesto que Maipue la situamos como editorial marginal dentro del concierto de grandes editoriales con alto poder económico en lo respectivo a tiradas y diseños de impresión.

Los temas políticos son la constante de representación cartográfica al igual que en los textos nacionales. Sin embargo, superan a estos últimos en dos aspectos. El primero, y desde una posición cuantitativa, lo señalan casos como Kapelusz o Santillana, con un alto número de mapas políticos llegando a superar la barrera de seis que alcanzan los textos nacionales. El segundo aspecto, de corte cualitativo, observa una mayor complejidad en los temas políticos. Los subtemas se diversifican más y, entre ellos, se suman a los ya tradicionales, nuevos ejes basados en mapas referenciales de las Segundas Invasiones, del enfrentamiento entre el Imperio y el Papado¹⁰¹² y los reinos latinos en Medio Oriente.

Santillana¹⁰¹³ va a incorporar en lo político un mapa novedoso con las segundas invasiones¹⁰¹⁴ en su formato cartográfico donde se muestra solamente el despliegue de los normandos hacia América, rompiendo el eje eurocéntrico, al tiempo que fusiona los tiempos medievales con territorios excluidos¹⁰¹⁵ de esas periodizaciones.



Normandos hacia América (Santillana)

Notamos que solo en la edición 1999 de Santillana se relaciona a las incursiones normandas con la espacialidad extraeuropea, vinculando a las segundas invasiones con la expansión hacia las costas del norte americano. Observamos este detalle pues son los diseños

¹⁰¹² Este tema, junto al de *Las Cruzadas*, se analizan enmarcados en la editorial Kapelusz dentro de una actividad escolar definida a través del título “*Para analizar mapas históricos*”, aceptando que sus cartografías sirven en función de otra disciplina escolar como la Historia. Consideramos que con esto se refuerza la lógica de Ciencia Social que debe imperar tras la reforma educativa pues reconoce una articulación concreta entre la geografía y la historia como espacio multidisciplinar. Sobre este tema véase: DIEZ TETAMANTI, Juan Manuel y ESCUDERO, Beatriz, *Cartografía social: investigaciones e intervención desde las ciencias sociales: métodos y experiencias de aplicación*, Universidad de la Patagonia, Comodoro Rivadavia, 2012.

¹⁰¹³ El mapa de las Segundas invasiones aparece en todas las ediciones trabajadas, a diferencia del mapa que visualiza el recorrido americano de los vikingos, el cual solo aparece en la edición de 1999.

¹⁰¹⁴ Si bien Estrada, para el caso nacional, presenta un mapa sobre la misma temática, no se centra solamente en los normandos como ocurre con Santillana, sino que lo hace extensivo a todos los pueblos que intervienen en las segundas invasiones.

¹⁰¹⁵ Ningún otro manual toma los territorios americanos para explicar temas medievales.

curriculares los que ponen énfasis en articular la espacialidad americana en los procesos históricos, entrelazándolos con otros relatos históricos, cuestión que pocas editoriales cumplen¹⁰¹⁶.

La gran novedad en torno a lo político - militar lo visualiza Kapelusz marcando en lo cartográfico a las cruzadas¹⁰¹⁷, elemento que dinamiza los territorios euroasiáticos en fronteras dinámicas y eminentemente culturales y que junto al mapa de la Querrela de las Investiduras forma un eje práctico donde se propone como actividad áulica para analizar mapas históricos.



Las Cruzadas (Kapelusz)

Sin embargo, notamos que en su entramado intertextual queda vacío de referencias que ayuden al lector a abordarlo, leerlo y comprender el proceso. Si entendemos al mapa como representación interrelacional entre el cartógrafo y el lector, el último queda excluido de las herramientas necesarias para decifrar los códigos simbólicos que se visualizan en toda la cartografía y el diálogo queda truncado en discursos vacíos. Solo se referencia en el mapa la primera, la tercera, la cuarta y la séptima – octava que se sitúan juntas. En lo textual no se aclara el motivo de tal selección y se unen dichas expediciones, definidas eminentemente desde lo militar, con la figura de San Luis de Francia con lo que vuelve confuso el trabajo de

¹⁰¹⁶ Las culturas precolombinas se ven en capítulos separados y muy reducidos, sin relación comparativa entre las diferentes realidades históricas, incluso en la editorial Vicens Vives se dejan fuera de la temática abordada. Sobre este tema véase: PUIJO, Alejandra y otros, "Pueblos errantes. Las sociedades cazadoras recolectoras en el discurso de los manuales escolares", en: BERÓN, Mónica, *Mamul Mapu: Pasado y presente desde la arqueología pampeana*, Ayacucho, Libros del Espinillo, 2010, pp. 499 -

¹⁰¹⁷ Si bien en lo textual se aclaran que son ocho expediciones, en la cartografía se visualizan la primera, la tercera, la cuarta y la séptima – octava que se sitúan juntas en una misma línea de acción. En ninguna parte se aclara el porqué de tal selección en el contenido del tema.

dicho mapa, considerando que se enmarca en una actividad escolar precisa titulada “*Para analizar mapas históricos*”.

En este proceso, es imperioso entender que los mapas son imágenes y signos que se transmiten para ser decodificados por un otro, si esa función no se cumple, la cartografía fracasa en su labor de transmisor de conocimientos.

“En el mapa aparecen dos niveles, el nivel visual de la imagen y el nivel sónico de lo legible, entendidos como códigos a descifrar. En el nivel de lectura aparecen signos o iconos. La inscripción de un lenguaje o elementos cognitivos confieren un contenido, otorgan un significado y aportan información sobre el objeto que se representa. Lenguaje e imagen aparecen en el mapa, y actúan recíprocamente, y son estructuras básicas de la comunicación entre hombres... El mapa es un productor de sentido, un sistema significativo donde la experiencia subjetiva de lo real se traduce a un código simbólico, a un lenguaje. Lo real a representar en un mapa es el territorio, es decir que lo real representa el mundo. La experiencia subjetiva, la realidad del cartógrafo, el contenido de su mente es el imaginario. Mientras que lo simbólico es el mapa, el lenguaje cartográfico o artefacto. El mapa es leído a través del lenguaje cartográfico y como lectura necesita la participación del receptor, así el lenguaje cartográfico es también resultado de la actividad mental del usuario. En este proceso de lectura del mapa, los contenidos de la mente del cartógrafo y la realidad del usuario se unen. Sin embargo, hay una ambigüedad entre lectura y emisión, una falla entre emisor y usuario, entre descripción y descodificación del perceptor. Esta falla es un agujero, que abre el debate en torno al lenguaje y sus contenidos, acerca de cómo representar el mundo, cómo mostrar la ambigüedad del diagrama y cómo representar la falla entre el cartógrafo y el usuario”¹⁰¹⁸.

Con las palabras de Plana Gracia, reflexionamos sobre una problemática que no es ajena a los grupos editores en general y a los cartógrafos en particular, en cuanto al rol que ocupan los diferentes contenidos plasmados en los textos escolares y la imposibilidad de los estudiantes, como sujetos no especializados en la temática, para leer y comprender los mapas que se presentan incompletos en sus relatos, sin aclaración ninguna. Esta es una dificultad que comparten todos los manuales.

En segundo plano observamos las temáticas de corte económico, de fuerte presencia en las editoriales Santillana y Vicens Vives y, en menor medida, en las editoriales Kapelusz y SM. En todos estos casos, dicho tema se transforma cuantitativamente en la segunda fuerza, detrás de lo político, lo que los aleja de los manuales de generaciones pasadas y aporta un formato diferenciado, implementando mapas que los geógrafos denominan diacrónicos o dinámicos¹⁰¹⁹, eso es, explican la evolución de una situación histórica y los cambios que se han producido.

¹⁰¹⁸ PLANA GRACIA, Laura “Cartografía del No-Lugar”, en: *Cartografías Contemporáneas. Dibujando el pensamiento*, Barcelona, Caixa Forum, 2012. Versión digital, consultada el 08/06/2016, URL: <http://www.geifco.org/actionart/actionart03/secciones/1marca/articulistalaura/index.htm>

¹⁰¹⁹ Sobre este tema véase: DIEZ TETAMANTI, Juan Manuel y ESCUDERO, Beatriz, *ibíd.*

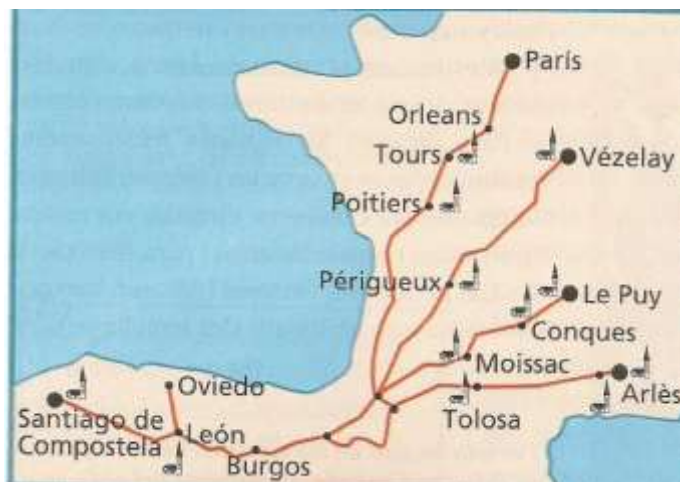
Esta cartografía dinámica posibilita a Santillana, por ejemplo, abordar un tema complejo, de arista económico – social, como es el de las roturaciones de tierras cultivables y la pérdida progresiva sobre áreas boscosas previas. Mapas que sirven para hacer análisis comparativos entre dos escenarios idénticos en dos tiempos diferentes.



Mapa comparativo en densidad boscosa (Santillana)

Estos mapas diacrónicos, a diferencia de los estáticos o sincrónicos, posibilitan romper el tiempo concreto, lo que es igual al hecho histórico para adentrarse en procesos de diferentes plazos temporales. En este caso es usado por todas las ediciones de Santillana para visualizar el crecimiento de tierras cultivables (entre los siglos XI al XIII), en detrimento de las áreas boscosas (típicas de la Alta Edad Media). El resto de las editoriales que se abocan a rescatar mapas económicos, lo hacen desde una óptica tradicional, retomando la línea que se visibiliza ya en los textos nacionales como son las representaciones basadas en las rutas comerciales dentro del relato urbano de lo que denominan Baja Edad Media.

En cuanto a los temas religiosos dentro de la cartografía en manuales internacionales, aparece en tercer lugar de importancia junto a los elementos culturales. Su ubicación es marginal con respecto a los temas económicos y, mucho más con respecto a los abordajes políticos, ya que solo se implementan por la editorial Santillana entre sus temas, funcionando como un caso aislado.



El camino de Santiago de Compostela (Santillana)

Si consideramos este mapa desde el tema abordado, nos brinda una apertura novedosa como mapa histórico, planteando a las peregrinaciones desde sus representaciones espaciales concretas. Si bien la imagen es eminentemente religiosa, el contexto en el que actúa, dentro de la espacialidad intertextual del manual, la articula a la cartografía económica que marca las diferentes densidades boscosas y pone en asociación la expansión de nuevas tierras roturables con la mayor seguridad y el lanzamiento de los fieles, en peregrinación, a lugares santos.

Sin embargo, solo destaca Compostela como lugar de peregrinación, y dentro del mismo, únicamente, el camino francés, sin aludir a los otros espacios santos como Roma o Jerusalén e, incluso omitiendo las diferentes rutas para arribar a Santiago, como son las vías del Norte, de Portugal o la de la Plata. Se considera, solamente, el más tradicional de los recorridos que vincula a Compostela con la vía francesa, esto es, asociando la peregrinación a las rutas denominadas jacobeanas, las cuales inician sus recorridos en territorios francos¹⁰²⁰. Este elemento refuerza la tradicionalidad operada por lo cartográfico y omite doblemente, en tanto centros y rutas de peregrinaje otras formas representativas de ampliar la lectura de estas representaciones que, como ya se expresa anteriormente, es visual y, a la vez, simbólica.

¹⁰²⁰ Sobre la importancia del camino jacobeano en su recorrido francés y, en tanto, mapas ampliatorios sobre las diferentes rutas compostelanas, véase: <https://euclides59.wordpress.com/2013/11/24/el-romanico-introduccion-parte-i/>

La misma lógica que explica lo religioso puede ser usada para lo cultural, en tanto, forma marginal reservada, en exclusivo, a la editorial Aique¹⁰²¹. Este mapa se une a otro de similares características, que lo antecede, y que plantea un formato de diseño parecido donde se destaca al mediterráneo como espacio multicultural hacia el siglo VIII.



El mundo en el año 1000 (Aique)

La novedosa forma de insertarse en el contexto de la manualística, dinamiza la cartografía pues pone en diálogo, al mismo tiempo, diferentes procesos culturales y, aunque es sabido que el año mil es significativo y signifiante en la realidad europea medieval, más que en otras latitudes, recuperamos de este nuevo diseño cartográfico la universalidad territorial y el centro que se pone en lo cultural como agente integrador de las diferentes realidades históricas. Esto rompe el esquema tradicional eurocéntrico occidentalista que solamente basa su relato en el Mare Nostrum y sus culturas mediterráneas.

El comparar diferentes culturas, en diferentes continentes, y en un mismo período cronológico, transforma, a la vez que invierte la forma de pensar los contenidos escolares, integrando los saberes en un solo proceso y quitando peso a los contenidos vistos como

¹⁰²¹ Este mapa es utilizado solamente en la edición 2006, puesto que en las ediciones 2000 y 2001, aunque también lo implementen, se articulan además con pequeñas pinturas que acompañan lo textual para lo euroasiático y africano y para lo americano esculturas religiosas mesoamericanas o utensillos cotidianos para el caso argentino. En las versiones 1999 y 2004 este tipo de formato cartográfico directamente no aparece y se pone énfasis en los viajes colombinos como forma de atravesar cuestiones culturales primando la cartografía tradicional de los diferentes viajes con sus fechas realizadas por el genovés.

segmentos o unidades aisladas. Se pone en dialogo directo la representación física de los territorios, desde una visualidad que la coloca en fondo de imagen, y pequeños textos que funcionan como referencias extendidas con información diversa pero con un eje preciso, el año mil y la narrativa cultural como elemento diferenciador, al tiempo, que integrador.

Por último, al evaluar el rol que ocupan los planos¹⁰²² urbanos en el contexto de la manualística internacional. Observamos que este formato viene, junto a aquellos de corte político, de generaciones de manuales anteriores, siendo las primeras formas de representar espacios menores. Sin embargo, continúan teniendo presencia en la manualística posterior con temas que exceden lo eminentemente político y, especialmente, con la introducción temática de las ciudades que a partir de José Luis Romero y la introducción de la historiografía social francesa, hacia la década del cuarenta en Argentina, se ponen de relieve dentro del tratamiento discursivo de lo medieval.



Plano de París medieval (Kapelusz)

Notamos, a diferencia de los temas religiosos y culturales, que los planos urbanos se visualizan en varias editoriales, entre ellas Aique¹⁰²³, Kapelusz y Vicens. Vives¹⁰²⁴. Sin embargo, desde lo cuantitativo, plantea los índices más bajos de implementación en las tres

¹⁰²² Desde los estudios cartográficos, los mapas son representaciones geográficas de grandes o medianas extensiones de territorio, mayores a las que se representan en los planos arquitectónicos, las cuales reproducen, exclusivamente, edificios cívicos o religiosos. En cuanto a la relación con los mapas, su escala es mayor a la de estos últimos y su elaboración permite al dibujante plasmar sus interpretaciones de manera mayor a la figurada en los mapas. Para mayor información véase: DIEZ TETAMANTI, Juan Manuel y ESCUDERO, Beatriz, *ibíd.*

¹⁰²³ Aique en sus ediciones 1999 y 2004 traen el plano de la ciudad de Florencia durante el siglo XIV. En el resto de las ediciones de la mencionada editorial no observamos utilización de planos.

¹⁰²⁴ Se visualiza el plano de la ciudad de Brujas. De todos los planos estudiados, éste es el que, por su carácter eminentemente comercial, posee más referencias económicas.

editoriales mencionadas, funcionando en los manuales estudiados más como elemento estético que como complemento textual¹⁰²⁵.

El caso de Kapelusz lo destacamos porque se visualiza en tanto fuente y se articula con fragmentos textuales de pensadores medievales que dan su impresión con respecto a la París medieval como son los dichos de Pedro de Salles o Juan de Salisbury, frases que vienen a realimentar las referencias ubicadas en el propio plano de la ciudad con respecto a los principales edificios, sean estos de corte políticos como el Palacio, militares como la muralla, religiosos como la Catedral de Notre Dame o culturales como la Universidad de la Sorbona. De todos los ejemplos que observamos, consideramos a este el más cercano a funcionar, como documento cartográfico con buen diálogo intertextual con la narrativa que conforma su contexto, aunque es una excepción en un mar de cartografías tradicionales.

¹⁰²⁵ En los manuales que trabajamos, estos planos van perdiendo poder de representación sobre el tema ciudades, al ser reemplazados por formatos en dibujos.

CONCLUSIONES

Los manuales escolares como fuente histórica, es decir, considerados documentos que visibilizan las mentalidades y representaciones de una época, se insertan dentro de la cultura escolar y operan a través de ella. Son objetos legitimados del saber para los niveles medios de enseñanza y se presentan como configuraciones históricas, en tanto construcciones culturales, expresando muchas de las sensibilidades educativas, socio-económicas y simbólicas del momento en que se producen.

Dichas herramientas didácticas son regladas por el Estado (o deberían serlo, al menos) a través de los diseños curriculares y pensadas y producidas por editoriales que reparten las labores en dos actores de importancia dispar, es decir: los autores (desdibujados en los nuevos textos por colaboraciones colectivas) y los editores (cuyo peso es definitorio en las maquetaciones, el diseño y el tratamiento de los contenidos educativos que finalmente se disponen al lector).

Con la reforma educativa de los años noventa, el eje se traslada de lo cultural a lo comercial, generándose una lógica más mercantilista, tal como hemos analizado en los capítulos correspondientes de la primera parte de esta investigación. En ellos se observa que son los editores y su lógica comercial, los que llevan a resistir una profunda actualización historiográfica de los contenidos medievales en los materiales curriculares que se ofrecen en el mercado por el carácter rupturista de las modificaciones textuales, entre otros aspectos. Se refuerza así el tradicionalismo en los discursos históricos que producen las editoriales especializadas en textos escolares, asegurando las ventas de dicha “mercancía” que es producida para circular dentro de la cultura escolar entendida como espacio conservador de prácticas e ideas.

Los manuales escolares de Ciencias Sociales de séptimo grado de Educación General Básica (EGB), presentan modificaciones respecto de los anteriores en el tratamiento de la historia medieval. En este sentido, podemos señalar el uso de imágenes de mayor calidad gráfica, cartografía variada, fragmentos de fuentes documentales, que en general son ilustrativas y complementarias de los textos escritos aunque su incremento va en detrimento de las narraciones históricas. Estos recursos, sumados a la introducción de contenidos de carácter socio-económicos y culturales del período, hacen que se pierda espacio para ofrecer explicaciones complejas, para comprender la multicausalidad y para analizar acontecimientos en procesos de larga duración, entre otros aspectos.

Tanto el texto escrito como las imágenes y cartografías usadas en los manuales escolares comparten un análisis similar, en tanto observamos el predominio de los ejes políticos (basados en grandes hombres y batallas militares) en detrimento de los ejes socio-económicos y culturales. Estos saberes, que permanecen casi inmóviles a pesar de los cambios curriculares ocurridos tras la reforma educativa, se legitiman mediante un código disciplinar que se articula dentro de la cultura escolar bajo cuatro variables que rastreamos a lo largo de los discursos medievales presentados, siendo estas: el arcaísmo historiográfico, el memorismo, el elitismo y el nacionalismo. En este sentido, nos interesa destacar la existencia de un abordaje temático presentado sin actualización historiográfica, con la pervivencia de relatos nacidos a principios del siglo XX, y sin mejoramiento didáctico, destinado a un público escolar de entre trece y catorce años de edad.

El ingreso de elementos socio – económicos a la historia medieval dentro de la manualística, parece innovador en un primer análisis, sin embargo no hace más que reforzar la narrativa política, reintroduciendo antiguos contenidos socioeconómicos (estudio de las ciudades, burguesía, entre otros) inspirados en los aportes de José Luis Romero en la década del cuarenta como influencia de la historiografía francesa de Annales. Lo realmente innovador en el tratamiento de la historia medieval son los estudios culturales que, sin embargo, se invisibilizan en muchas de las editoriales y en otras, las menos, presentan contradicciones teóricas, reducciones discursivas y poca claridad en las definiciones, por citar tres ejemplos de lo visto ya en el capítulo octavo de este trabajo.

En suma, podemos destacar que el análisis de los textos escolares deja en evidencia que todo puede cambiar para no cambiar nada y, como dice Romero: *“Lo propio de los procesos históricos es que siempre hay, de alguna manera, una relación de ida y vuelta, y que lo inicialmente determinado reaccúa sobre lo determinante, ya sea para estimularlo o para frenarlo”*¹⁰²⁶. En este caso, la cultura escolar, acompañada por la labor activa e independiente de los editores, opera sobre los procesos innovadores de la reforma, conservando la matriz educativa de fondo.

Estas reflexiones finales suscitan nuevas y posibles líneas de análisis. Nos preguntamos en el marco de la reforma educativa y de una cultura escolar dominada por códigos disciplinares muy anclados en su seno, que vinculación, si queremos formar conciencia histórica en los jóvenes, es posible frente al estudio de un pasado que niega, en su discurso, una parte central de sus actores. Es necesario salir del universo de lo masculino, de la adultez y del

¹⁰²⁶ ROMERO, Luis Alberto, *Volver a la Historia*, Ibíd., p. 21.

poder dominante en los manuales escolares para sumar nuevos temas historiográficos, presentes ya en el mundo académico, como son la historia de las mujeres, de los niños y de los sectores populares en los discursos de la manualística. Citando a Martineau, opina del aprendizaje del pensamiento histórico que:

“iniciar a los jóvenes en la historia, es atribuirles al modo muy particular de lectura del presente que aporta la disciplina histórica, con una manera de razonar y con sus propios procedimientos, sus conceptos y sus interpretaciones basadas en datos documentales. Se debería, por supuesto, formar jóvenes para poder comprender la naturaleza y el sentido de las interpretaciones históricas pero también, y al mismo tiempo, conducirles a pensar por ellos mismos la historia, es decir, a interpretar los hechos del pasado. Es esta, en nuestra opinión, la contribución más interesante que puede aportar la historia y la educación. Y para dominar el modo de pensar histórico, un alumno de secundaria debería apropiarse de sus tres dimensiones, es decir, la actitud, el método y el lenguaje”¹⁰²⁷.

Estamos seguros, pensando todavía hoy, con la reforma educativa ya perimida, que no hay mejoras sin inclusión de la comunidad educativa toda que nos lleve a definir qué tipo de educación necesitamos/queremos en este siglo XXI, en Argentina, para los nuevos tiempos que “corren” y del que muchas generaciones de jóvenes se ven “perdidas”. Consideramos al consenso entre las diferentes piezas del sistema educativo clave para una verdadera modificación que haga de la educación una herramienta del y para el futuro y no un elemento anclado en prácticas, costumbres y valores de un pasado, que en muchos de sus aspectos, ya no es significativo para la mayoría de sus actores.

¹⁰²⁷ Citado por: PAGÉS, Joan, “El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía”, en: *Reseñas de Enseñanza de la Historia n° 7*, Córdoba, APEHUN, 2009, p. 24.

ANEXOS

ENCUESTAS DE OPINIÓN ABIERTA¹⁰²⁸

Nombre y Apellido: Beatriz

Pertenencia Institucional: Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.

Formación académica: Prof. De Historia. Especializada en Arte medieval.

Preguntas:

1. ¿Cómo llegó usted a escribir los contenidos de un manual? Me contrataron de la Editorial que lo editó.
2. ¿Qué lo motivó para participar del manual? La larga experiencia en la enseñanza de la Historia universal, me motivó para participar en la redacción de un Manual de Historia Antigua, medieval y moderna.
3. ¿Fue una autoría compartida y/o multidisciplinar? Fue una autoría multidisciplinar.
4. ¿Para qué editorial/es trabajó? Santillana.
5. ¿En qué año lo convocaron para participar? 1999
6. ¿En qué año se editó el manual? En el mismo año.
7. En cuanto a los contenidos o a la redacción del manual ¿tuvo un esquema de contenidos prefijados por la editorial al que debía restringirse o contó con total libertad a la hora de elegirlos? Me encargaron la preparación de los aspectos artísticos de cada época. Conté con total libertad tanto para elegir los ejemplos como para presentar el correspondiente análisis plástico e histórico.
8. En caso de elegir el segundo: ¿Qué criterios utilizó para elegir los contenidos a ser transmitidos? Procuré ilustrar cada situación histórica con obras en las que, tanto a través de la iconografía, como del estilo, se pudiera obtener información con respecto a contenidos culturales implícitos en la creación plástica. Mi criterio en el uso de ejemplos artísticos ha sido siempre el de poder transformar a la obra de creación en un testimonio valedero para el análisis histórico. En el caso de un manual de enseñanza secundaria, he procurado generar, a través de la observación concreta, la interpretación de procesos históricos.
9. ¿Se respetó el formato original creado por el/ los autores?
Se respetó absolutamente lo que yo propuse. El único aspecto criticable, fue, que por motivos de edición, muchos de los ejemplos fueron reducidos en tamaño lo que los hizo menos evidentes.
10. ¿Puede precisar cuáles fueron las modificaciones y porqué se realizaron? Lo que he mencionado más arriba. Se me explicó que la edición tenía que tener un número determinado de páginas y por lo tanto no se podía mantener un formato de mayor tamaño.

¹⁰²⁸ Se mantienen las identidades de los encuestados bajo anonimato.

Nombre y Apellido: Isabel

Pertenencia Institucional: Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González

Formación académica: Licenciada en Historia del Arte

Preguntas:

1. ¿Cómo llegó usted a escribir los contenidos de un manual? Fui propuesta a la persona encargada de la editorial por un empleado jerárquico del Profesorado.
2. ¿Qué lo motivó para participar del manual? El desafío de explicar en pocas líneas, con dos o tres obras como ejemplo, cuáles eran las características de un determinado período.
3. ¿Fue una autoría compartida y/o multidisciplinar? En cuanto a la parte de arte, fui la única autora. Para el resto del manual, existieron otros autores.
4. ¿Para qué editorial/es trabajó? Editorial Kapeluz
5. ¿En qué año lo convocaron para participar? 2005
6. ¿En qué año se editó el manual? 2006
7. En cuanto a los contenidos o a la redacción del manual ¿tuvo un esquema de contenidos prefijados por la editorial al que debía restringirse o contó con total libertad a la hora de elegirlos? Tuve un esquema sobre los períodos que debían analizarse. Yo elegí los contenidos. Tuve sólo un problema de restricción con respecto a un contenido, específicamente la mención a sacrificios humanos por parte de los aztecas pues el criterio de la responsable era que los niños no se quedaran con la idea de que los aztecas hacían sacrificios humanos. Defendí la verdad histórica pero naturalmente, los responsables del manual hicieron prevalecer su opinión.
8. En caso de elegir el segundo: ¿Qué criterios utilizó para elegir los contenidos a ser transmitidos? Elegí obras no obvias, es decir, casi de segunda línea en cuanto a su divulgación, pero absolutamente representativas y que sirvieran para ejemplificar las características de cada período. Las obras debían ser, según mi criterio, conocidas e importantes, pero no las que generalmente son seleccionadas para ejemplificar un estilo o una etapa artística.
9. ¿Se respetó el formato original creado por el/ los autores? Sí, salvo la omisión a la mención sobre los sacrificios humanos en Mesoamérica.
10. ¿Puede precisar cuáles fueron las modificaciones y porqué se realizaron? Porque la encargada de ese tema en la parte de historia creía que los niños vivirían como algo escabroso enterarse que los sacrificios humanos eran parte de la cultura maya/azteca, a pesar de que les expliqué el sentido vivificador de la naturaleza que le otorgaban a la sangre. Yo no me explayaba en el tema, no me regodeaba, sólo mencionaba que a un dios se le ofrecían sacrificios humanos. El criterio de esta persona era, creo, divulgar la idea del “nativo bueno”. Continúo pensando que fue una censura ignorante, que se escatimó información crucial para entender culturas diferentes y que se pensó que niños de 12 y 13 años son unos estúpidos que no pueden manejar esa información.

Nombre y Apellido: Juana

Pertenencia Institucional: UBA/ UNGS

Formación académica: Doctora en Historia, UBA.

Preguntas:

1. ¿Cómo llegó usted a escribir los contenidos de un manual?
Lo busqué. Me interesa mejorar el nivel y la actualización de los contenidos que se enseñan en escuela secundaria.
2. ¿Qué lo motivó para participar del manual?
Desde 1986 trabajo en escuelas secundarias, y advierto que el problema no se resuelve únicamente en la técnica didáctica a emplear, sino en el sentido de los contenidos que se enseñan. Es fundamental que el docente entienda para qué enseña lo que enseña.
3. ¿Fue una autoría compartida y/o multidisciplinar?
Siempre multidisciplinar, y una vez compartida.
4. ¿Para qué editorial/es trabajó?
Kapelusz, SM y Tinta Fresca
5. ¿En qué año lo convocaron para participar?
1999 por primera vez
6. ¿En qué año se editó el manual?
1999 a 2005

7. En cuanto a los contenidos o a la redacción del manual ¿tuvo un esquema de contenidos prefijados por la editorial al que debía restringirse o contó con total libertad a la hora de elegirlos?
En realidad, ninguna de las dos cosas. Me atuve a los temas básicos del espacio curricular correspondiente, y elegí el enfoque y tratamiento.
8. En caso de elegir el segundo: ¿Qué criterios utilizó para elegir los contenidos a ser transmitidos?
Elegí un eje problemático que pusiera en cuestión los sentidos comunes circulantes sobre el tema y me atuve a él.
9. ¿Se respetó el formato original creado por el/ los autores? Sí.
10. ¿Puede precisar cuáles fueron las modificaciones y porqué se realizaron?
Especialmente en Tinta Fresca, hubo mucha indecisión acerca de qué formato final dar al manual. Fue modificado en medio de la escritura.

Nombre y Apellido: Eduardo

Pertenencia Institucional: UBA-CONICET

Formación académica: Doctor en Historia

Preguntas:

1. ¿Cómo llegó usted a escribir los contenidos de un manual?
Por contacto de un colega que dirigía el área de Historia de la editorial.
2. ¿Qué lo motivó para participar del manual?
La experiencia de escribir un manual secundario. Uno podría agregar cínicamente que fue también la perspectiva de un ingreso extra, pero los motivos económicos a veces quedan en un segundo plano ya que este tipo de trabajos están muy mal pagados en relación con el trabajo que implican.
3. ¿Fue una autoría compartida y/o multidisciplinar?
Todos fueron autoría compartida. De los cuatro manuales en los que participé dos fueron exclusivamente de Historia, y dos multidisciplinarios.
4. ¿Para qué editorial/es trabajó?
Puerto de Palos y Kapelusz.
5. ¿En qué año lo convocaron para participar?
Mi primera convocatoria fue en 2005, luego 2007 y 2010.
6. ¿En qué año se editó el manual?
2006, 2008, 2011.

7. En cuanto a los contenidos o a la redacción del manual ¿tuvo un esquema de contenidos prefijados por la editorial al que debía restringirse o contó con total libertad a la hora de elegirlos?
Había un esquema previamente fijado que uno recibe como guía (organización de capítulos, temas etc...). En lo que tiene que ver con la organización de contenidos muchas veces uno estaba limitado por los contenidos mínimos que bajan del ministerio y la decisión editorial guiada por el mercado (en muchos casos se privilegia lo que el editor general cree que los docentes esperan por encima de la "creatividad" del autor). Pero, en general, conté con completa libertad y fui escuchado cuando propuse modificaciones. Claro, después el editor también tiene libertad y hace lo que le parece....
8. En caso de elegir el segundo: ¿Qué criterios utilizó para elegir los contenidos a ser transmitidos?
En la mayoría de los casos me propuse incorporar nuevos temas y perspectivas que hay en la disciplina para "aggiornar" cosas que (por repetición) quedaron "anticuadas" en los manuales.
9. ¿Se respetó el formato original creado por el/ los autores?
No siempre y en distintos grados. No puedo decir que hayan cambiado todo, pero en algún caso fue evidente que el/la editor/a hizo cambios sustanciales.
10. ¿Puede precisar cuáles fueron las modificaciones y porqué se realizaron?

Básicamente las modificaciones se relacionan con qué contenidos “tienen” que estar y qué contenidos no. Hay que tener en cuenta que en la mayoría de los casos el argumento de los editores para realizar cambios tiene que ver con decisiones comerciales. Esto quiere decir que si bien los chicos compran el manual, el verdadero “cliente” es el docente que lo pide. Entonces, y teniendo en cuenta que la mayoría de los docentes de historia del secundario tienen una perspectiva muy “tradicional” (desde el mundo editorial se descuenta -creo que injustamente- la pereza intelectual de los docentes), existen contenidos que “deben estar” aunque ya se hayan abandonado como tema, u otros que resultan demasiado “novedosos”. Así, un argumento repetido es: “los docentes esperan que digas algo de X tema, agregalo” aunque el autor crea que el tema X no es pertinente. La repetición muchas veces se privilegia por sobre los posibles avances que tenga la disciplina en los últimos años. Otra modificación muy común (y creo que muy pertinente) es la de adecuar la redacción de quienes escribimos para medios académicos (con nuestra tendencia innata a ser crípticos) al lenguaje del manual secundario. En estos casos las modificaciones resultaron un gran aprendizaje para mí. En un solo caso fui “alertado” sobre algún contenido específico que resultaba “inadecuado”. Pero pude defender mi punto y llegamos a una solución de compromiso.

Nombre y Apellido: Damián

Pertenencia Institucional: UBA-UNC-Conicet

Formación académica: Dr. en Historia

Preguntas:

1. ¿Cómo llegó usted a escribir los contenidos de un manual?

Me contactaron de la editorial, a través del coordinador de la serie, a saber, mi titular de cátedra

2. ¿Qué lo motivó para participar del manual?

Motivos económicos

3. ¿Fue una autoría compartida y/o multidisciplinar?

Los contenidos fueron de autoría individual en una serie con otros autores con quienes se tenía reuniones

4. ¿Para qué editorial/es trabajó?

Puerto de Palos

5. ¿En qué año lo convocaron para participar?

2008

6. ¿En qué año se editó el manual?

2009

7. En cuanto a los contenidos o a la redacción del manual ¿tuvo un esquema de contenidos prefijados por la editorial al que debía restringirse o contó con total libertad a la hora de elegirlos?

Combinación de un esquema general fijado por la línea editorial y amplia libertad a la hora de llenar contenidos específicos

8. En caso de elegir el segundo: ¿Qué criterios utilizó para elegir los contenidos a ser transmitidos?

Cubrir temporalmente el período medieval y trabajo con identificación de los distintos grupos sociales y el estudio de su dinámica particular

9. ¿Se respetó el formato original creado por el/ los autores? Sí

10. ¿Puede precisar cuáles fueron las modificaciones y porqué se realizaron?

No recuerdo modificaciones sustanciales

ABREVIATURAS

BM Banco Mundial

CBC Contenidos Básicos Comunes

CFCE Consejo Federal de Cultura y Educación

CTERA Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina

EGB Educación General Básica

LFE Ley Federal de Educación

FUENTES MANUALÍSTICAS

- AA. VV. (AIQUE), *La historia de las sociedades. Del origen del hombre a la Europa moderna. 3er. Ciclo E.G.B.*, Buenos Aires, Aique, 1997 (con su reedición 2004).
- AA. VV. (AIQUE), *Ciencias Sociales 7*, Buenos Aires, Aique, 1999.
- AA. VV. (AIQUE), *Ciencias Sociales 7*, Buenos Aires, Aique, 2000.
- AA. VV. (AIQUE), *Ciencias Sociales 7*, Buenos Aires, Aique, 2001.
- AA. VV. (AIQUE), *Ciencias Sociales. 3er. Ciclo E.G.B.*, Buenos Aires, Aique, 2004.
- AA. VV. (AIQUE), *Ciencias Sociales 7*, Buenos Aires, Aique, 2006.
- AA. VV. (AZ), *Ciencias Sociales 7*, Buenos Aires, Az, 1999.
- AA. VV. (AZ), *Ciencias Sociales 7*, Buenos Aires, Az, 2000.
- AA. VV. (AZ), *Ciencias Sociales 7*, Buenos Aires, Az, 2001.
- AA. VV. (AZ), *Sociedad en red*, Buenos Aires, Az, 2002.
- BUCHBINDER, Pablo, *Bitácora. Historia 1*, Buenos Aires, SM, 2005.
- AA. VV. (ESTRADA), *Ciencias Sociales 7*, Buenos Aires, Estrada, 2003.
- AA. VV. (KAPELUSZ), *Ciencias sociales 7, Serie recorridos*, Buenos Aires, Kapelusz, 2000.
- AA. VV. (KAPELUSZ), *Desde fines del medioevo hasta fines de la modernidad*, Buenos Aires, Kapelusz, 2003.
- AA. VV. (KAPELUSZ), *Ciencias Sociales 7*, Buenos Aires, Kapelusz, 2004.
- AA. VV. (KAPELUSZ), *Una Historia para Pensar*, Buenos Aires, Kapelusz, 2006.
- AA. VV. (MAIPUE), *Ciencias Sociales 7*, Ituzaingó, Az, 2006.
- AA. VV. (PUERTO DE PALOS), *Ciencias Sociales: tercer ciclo E.G.B. 7*, Maipue, 2001.
- AA. VV. (PUERTO DE PALOS), *Historia de las civilizaciones antiguas y el mundo feudal*, Buenos Aires, Puerto de Palos, 2005.
- AA. VV. (SANTILLANA), *Ciencias Sociales 7*, Buenos Aires, Santillana, 1999.
- AA. VV. (SANTILLANA), *Ciencias Sociales 7*, Buenos Aires, Santillana, 2000.
- AA. VV. (SANTILLANA), *Ciencias Sociales 7*, Buenos Aires, Santillana, 2001.
- AA. VV. (SANTILLANA), *Ciencias Sociales 7*, Buenos Aires, Santillana, 2002.
- AA. VV. (SANTILLANA), *Ciencias Sociales 7*, Buenos Aires, Santillana, 2005.
- AA. VV. (SM), *Cronos. Ciencias Sociales 7*, Buenos Aires, SM, 2003.
- AA. VV. (SM), *Cronos. Ciencias Sociales 7*, Buenos Aires, SM, 2006.
- AA. VV. (TINTA FRESCA), *Ciencias Sociales 7*, Buenos Aires, Tinta Fresca, 2005.

- AA. VV. (VICENS VIVES), *Sociedades. Ciencias Sociales 7º año/ 1º año*, Barcelona, Vicens Vives, 2002.
- ASTOLFI, José, *Síntesis de Historia Antigua y Medieval*, Buenos Aires, Kapelusz, 1952.
- DRAGO, Alfredo, *1º Historia*, Buenos Aires, Stella, 1980.
- HUBEÑAK, Florencio, *Historia I*, Buenos Aires, Estrada, 1981
- IBAÑEZ, José, *Historia Antigua y Medieval*, Buenos Aires, Troquel, 1976.
- ROMERO, José Luis, *Historia Universal*, Buenos Aires, Atlántida, 1944.
- -----, *Historia Universal. Enseñanza media*, Buenos Aires, Estrada, 1951.

FUENTES LEGALES Y EDUCATIVAS

- ALFONSÍN, Raúl Ricardo, *Discurso de Apertura del Congreso Pedagógico*, 4 de abril de 1986, versión digital, URL: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000093.pdf>
- CONGRESO PEDAGÓGICO, *Informe Final de la Asamblea Nacional*, Buenos Aires, Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, 1988.
- CONSEJO GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES, *Diseños curriculares provinciales. Educación Inicial y Educación General Básica*, Tomo II, La Plata, Consejo General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 1999, Resolución 6590/95.
- CTERA, “El derecho social a la educación y al conocimiento”, en: *Documento final del II Congreso Educativo Nacional*, Buenos Aires, 25 y 26 de junio de 1999.
- DEVOTO, Fernando, *Ciencias Sociales*. Tomo I, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Fuentes para la transformación curricular, 1996.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES, *Capacitación Docente 1995. Desarrollo de los temas de los Contenidos Básicos Comunes*, Módulos 0 al 8, La Plata, 1995.
- EDUCAR, “La Historia según los manuales”, en: *Educar. El portal educativo del Estado argentino*, versión digital, URL: <http://portal.educ.ar/debates/eid/docenteshoy/materiales-escolares/la-historia-segun-los-manuales.php>

- EQUIPO EPISCOPAL DE EDUCACIÓN CATÓLICA, *Educación y proyecto de vida*, n° 9 A, Buenos Aires, Oficina del Libro – CEA, 1985.
- LEY NACIONAL N° 11. 723, *Régimen Legal de la Propiedad Intelectual*, versión digital, URL: [Uhttp://infoleg.mecon.gov.ar/infolegInternet/anexos/40000-44999/42755/texact.htm](http://infoleg.mecon.gov.ar/infolegInternet/anexos/40000-44999/42755/texact.htm)
- LEY PROVINCIAL. DE EDUCACIÓN N° 11. 612, publicada en el Boletín Oficial el 31/01/1995, La Plata, versión digital, URL: <http://www.gob.gba.gov.ar/legislacion/legislacion/l-11612.html>
- CONSEJO FEDERAL DE CIENCIA Y EDUCACIÓN, *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*, Buenos Aires, 1994, versión digital, URL: <http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/cbc/egb/sociales.pdf>
- -----, *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*, Buenos Aires, 1995, versión digital, URL: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001215.pdf>
- -----, Resolución 79/98. Documentos para la Concertación, Serie A N° 16.
- ROMERO, Luis Alberto, *Ciencias Sociales*. Tomo II, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Fuentes para la transformación curricular, 1996.
- SEGRETI, Carlos, *Ciencias Sociales*. Tomo II, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Fuentes para la transformación curricular, 1996.
- TALEVA SALVAT, Orlando, *Ley Federal de Educación N° 24.195*, Buenos Aires, Valletta Ediciones, 2001.

FUENTES ESTADÍSTICAS SOBRE EDITORIALES

- CÁMARA ARGENTINA DEL LIBRO, Informes estadísticos (2001, 2002, 2003, 2005), versión digital, URL: <http://www.camaradellibro.com.ar/index.php/panorama-editorial/estadisticas>.

FUENTES DOCUMENTALES DE LA EDAD MEDIA

- ARTOLA, Miguel, Textos fundamentales para la Historia, Madrid, Revista de Occidente, 1968.

- EGINARDO, *Vita Caroli Magni*, versión digital, URL: <http://www.biblioteca-tercer-milenio.com/sala-de-Lectura/Clasicos/Historia/Carolingios/vdadecarlomagno3.htm>.
- GUILLERMO DE TIRO, *Historia de las Cruzadas*, en: *Fuente UBA*, Nº 25 Buenos Aires, UBA, pp. 183 – 199.
- RAYMOND D'AGUILERS, *Historia Francorum qui ceperunt Iherusalem*. versión digital, URL: <http://historiasdelorbisterrarum.wordpress.com/fuentes-y-documentos/medievales/>.
- URBANO II, *Popolo dei Franchi, Discorso sulla Crociata*, versión digital, URL: http://www.documentacatholicaomnia.eu/04z/z_1095-11-27_SS_Urbanus_II_Popolo_Dei_Franchi_IT.doc.html.

DICCIONARIOS CONSULTADOS

- DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, versión digital, URL: <http://dle.rae.es/?id=5DG13VK>.
- DITCHBURN, David y Otros (Eds.), *Atlas de Europa medieval*, 4º edición ampliada, Madrid, Cátedra, 2011.

BILBIOGRAFÍA GENERAL

- AGUADÉ NIETO, Santiago, “El espíritu de la Edad Media”, en: ALVAREZ PALENZUELA, Vicente (Coord.), *Historia Universal de la Edad Media*, Barcelona, Ariel, 2002, pp. 363 – 389.
- AGUILAR, Liliana y CERDÁ, Celeste, “La enseñanza de la historia desde una perspectiva de larga duración: afianzamiento y supervivencia del código disciplinar de la historia (1910 – 1960)”, en: *Actas de las X Jornadas Nacionales y I Internacional de Enseñanza de la Historia (APEHUM)*, Río Cuarto, Universidad de Río Cuarto, 2008.
- ALZATE PIEDRAHITA, Ma. Victoria y otros, “La iconografía en los textos escolares de ciencias sociales”, en: *Ciencias Humanas*, Pereira (Colombia), UTP, Nº 22, 1999, pp. 104 -110.
- APPLE, Michel, *Ideología y currículo*, Madrid, Akal, 1986.
- -----, *Educación y Poder*, Barcelona, Paidós, 1987.

- -----, *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación*, Barcelona, Paidós, 1989.
- ARCHIDEO, Lila; VÁZQUEZ, Stella Maris y LICCIARDO, Cayetano, *Análisis de los Contenidos Básicos para la Educación Polimodal*, La Plata, UCALP, 1996.
- ARIÉS, Philippe, *Historia de la muerte en Occidente. Desde la Edad Media hasta nuestros días*, Barcelona, El Acantilado, 2000.
- ASLA, Alberto, ESTRELLA, Jorge y RODRÍGUEZ, Gerardo, “La Edad Media: periodizaciones y valoraciones posibles”, en: RODRÍGUEZ, Gerardo, *Cuestiones de Historia Medieval*, Buenos Aires, Selectus, 2011, pp. 17 – 24.
- ASTARITA, Carlos, “La historia social y el medievalismo argentino”, en: *Bulletin du centre d'études médiévales d'Auxerre, BUCEMA*, N° 7, 2003, Versión digital, URL: <http://cem.revues.org/3252>.
- -----, “La historia de la transición del feudalismo al capitalismo en el marxismo occidental”, en: *Anales de Historia Antigua, Medieval y Moderna*, vol. 41, 2009
- ATIENZA CERREZO, Encarna, “Discurso e ideología en los libros de texto de ciencias sociales”, en: *Discurso y Sociedad*, Barcelona, Universitat Pompeu Fabra, Vol. I (4), 2007, pp. 543 – 573.
- BAÉZ, Fernando, *Los primeros libros de la humanidad*. México, Océano, 2013 y VARELA RODRÍGUEZ, Ma. Elisa, “La oralidad, la cultura escrita y el aprendizaje”, en: AA. VV., *Las relaciones en la historia de la Europa medieval*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2006, pp. 345 – 423.
- BAJTIN, Mijail, *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento: el contexto de François Rabelais*, Madrid, Alianza, 1998.
- BARRET – DUCROCQ, Françoise, *¿Por qué RECORDAR?*, Barcelona, Granica, 1999.
- BAUMAN, Zygmunt, *Legisladores e intérpretes. Sobre la modernidad, la postmodernidad y los intelectuales*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, 2005.
- BELTING, Hans. *Imagen y culto: Una historia de la imagen anterior a la era del arte*. Madrid: Akal, 2009.

- -----, *Antropología de la imagen*, Madrid, Katz, 2010.
- BENEJAM, Pilar y PAGÉS, Joan (coord.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona, ICE/ HORSORI, 1997.
- BIGLIERI, Aníbal, *Las ideas geográficas y la imagen del mundo en la literatura española medieval*, Madrid, Iberoamericana/Vervuert, 2012.
- BIRGIN, Alejandra y Otros, “Las instituciones de formación docente frente a la reforma: estrategias y configuraciones de la identidad”, en: *Propuesta Educativa*, Año 9, N° 19, Buenos Aires, FLACSO, Diciembre de 1998.
- BLOCH, Marc, *La Sociedad Feudal*, Madrid, Akal, 1988.
- BOIS, Guy, *La revolución del año mil*, Crítica, Barcelona, 1991.
- GOMBRICH, Ernst, *El uso de las imágenes. Estudios sobre la función social del arte y la comunicación visual*, Madrid, Phaidon, 2003.
- BOTTO, Malena, “1990 – 2000. La concentración y la polarización de la industria editorial”, en: DE DIEGO, José Luis (Dir.), *Editores y políticas editoriales en Argentina. 1880 – 2000*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2006, pp. 209 – 248.
- BORON, Atilio, *Las reformas educativas en los países del Cono Sur. Un balance crítico*, Buenos Aires, CLACSO, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*, Barcelona, Anagrama, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. y WACQUANT, Loïc, “Sobre las astucias de la razón imperialista”, en: *Apuntes de Investigación del CECYP*, Buenos Aires, N° 4, 1999.
- BRASLAVSKY, Cecilia, “Los libros de texto en su contexto: Argentina 1975 – 1989”, en: RIEKENBERG, Michael (Comp.), *Latinoamérica: Enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica*, 1991, pp.73 – 74.
- ----- “La didáctica de la historia en dos continentes”, en: *Propuesta Educativa*, n°2, Buenos Aires, FLACSO, mayo 1990.
- ----- “La Historia de la Educación y el Desafío Contemporáneo de una Educación de Calidad para Todos”, en: *Actas del Congreso Internacional Pedagogía y Educación en el Siglo XXI*, Madrid, 2004, pp. 1-13.

- BRAUDEL, Fernand, *Civilización material, economía y capitalismo, siglos XV – XVIII*, Madrid, Alianza, 1984.
- BRAVO, Héctor, *Reflexiones sobre la política educacional. Aporte al Congreso Pedagógico*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1987.
- BROTTON, Jerry, *Historia del mundo en 12 mapas*, Madrid, Debate, 2014.
- BULLEY, Margaret, *Arte Antiguo y Medieval*, Madrid, DM, 1999.
- BURKE, Peter, *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*, Barcelona, Crítica, 2005.
- -----, *¿Qué es la historia cultural?*, Buenos Aires, Paidós, 2006.
- -----, *La revolución historiográfica francesa. La escuela de los Annales: 1929 – 1989*, Barcelona, Gedisa, 2006.
- BURUCÚA, José Emilio, “La percepción estereotipada del otro es casi genética de la especie humana”, en: *LA NACIÓN*, Enfoques, 19/10/2014, versión digital, URL: <http://www.lanacion.com.ar/1736405-jose-emilio-burucua-la-percepcion-estereotipada-del-otro-es-casi-genetica-de-la-especie-humana>.
- CANTARELLA, Glauco María, “Sintesi di Storia Medievale”, en: CANTARELLA, Glauco (Ed.), *Enciclopedia del Medioevo*, Milán, Garzanti, 2007, pp. 1647 – 1708 (traducción de BEVILACQUA, Rubén y FERNÁNDEZ, Juan Cruz “Síntesis de historia medieval”, Herramientas para el estudio de la cultura medieval 1, Buenos Aires, SAEMED, junio 2008).
- CANTARERO, Joan, “Los libros de texto de primaria. ¿Motor del cambio o freno a la innovación?”, en: versión digital, URL: http://esc3-12.pangea.org/Documents/TE23_JCantarero.rtf.
- CARRETERO, Mario, “La enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela”, en: *Revista 12(ntes)*, Año 2, N° 12, abril de 2007.
- CASTELLANOS, Santiago, *Constantino. Crear un emperador*, Sílex, Madrid, 2010.
- CARBONE, Graciela, *Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003.
- CHARTIER, Roger, “La historia cultural redefinida: prácticas, representaciones, apropiaciones”, en: *Punto de Vista*, Buenos Aires, año 13, n° 39, dic. 1990.

- -----, *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*, Barcelona, Gedisa, 1999.
- CHERVEL, André, “Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación”, en: *Revista de Educación*, n° 295, 1991, pp. 59 - 111.
- CHEVALLARD, Yves, *La transposición didáctica*, Buenos Aires, Aique, 1991.
- CHOPPIN, Alain, *Les manuels scolaires: histoire et actualité*, París, Hachette, 1992.
- CIRIGLIANO, Gustavo, “¿Sistema educativo sin proyecto de país?”, en: DE LELLA, Cayetano y KROTSCH, Carlos (Comps.), *Congreso Pedagógico Nacional: evaluación y perspectivas*, Buenos Aires, Sudamericana, 1989.
- COLASATTI, Juan, *Vida Popular de San Francisco de Asís*, Buenos Aires, Castañeda, 1991.
- COLL, César y Otros, *Los Contenidos en la Reforma. Enseñanza y Aprendizaje de Conceptos, Procedimientos y Actitudes*, Buenos Aires, Santillana, 1995.
- CORAGGIO, José Luis y TORRES, Ma. Rosa, *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*, Buenos Aires–México–Madrid, Miño y Dávila/CEM, 1999.
- CORRAL, José Luis y otros, *Taller de historia. El oficio que amamos*, Barcelona, Edhasa, 2006.
- CRUDER, Gabriela, *La educación de la mirada. Sobre los sentidos de la imagen en los libros de textos*, Buenos Aires, La Crujía Ediciones, 2008.
- CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo, *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Barcelona, Pomares - Corredor, 1997.
- -----, “El código disciplinar de la historia escolar en España: Algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una materia de enseñanza”, en: *Encounters on Education*, vol. 3, 2002, pp. 27 – 41.
- DAVINI, Ma. Cristina y BIRGIN, Alejandra, “Políticas de formación docente en el escenario de los '90. Continuidades y transformaciones”, en: AA.VV. *Políticas y sistemas de formación*, Buenos Aires, Novedades Educativas – Facultad de Filosofía y Letras (UBA), 1998.

- DE AMÉZOLA, Gonzalo, *Esquizohistoria. La historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2008.
- DE DIEGO, José Luis (Dir.), *Editores y políticas editoriales en Argentina (1880 – 2000)*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2006.
- DE LAS HERAS, Luis, “El Libro y la lectura en la Plena Edad Media”, en: *Lebrija digital*, versión digital, URL: <http://www.lebrijadigital.com/web/secciones/29-historia/1886-historia-el-libro-y-la-lectura-en-la-plena-edad-media>.
- DE LUCA, Romina, “La cobertura ideológica de la reforma educativa menemista: el Congreso Pedagógico de 1984”, en: *Razón y Revolución*, N° 13, 2004, versión digital, URL: <http://www.razonyrevolucion.org/textos/revryr/educacion/ryr13-romina.pdf>.
- DE PRIVITELLIO, Luciano, “Los textos de Historia: el relato del pasado”, en: ROMERO, Luis Alberto (Coord.), *La Argentina en la escuela. La idea de Nación en los textos escolares*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2007, pp. 39 – 78.
- DE SAGASTIZÁBAL, Leandro y ESTEVES FROS, Fernando, *El mundo de la edición de libros*, Buenos Aires, Paidós, 2009.
- DEL COL, José Juan, *La dimensión religiosa en la educación pública estatal a la luz del Congreso Pedagógico Nacional*, Bahía Blanca, CUSSA, 1990.
- DERRY, Thomas Kingston y WILLIAMS, Trevor, *Historia de la Tecnología desde la antigüedad hasta 1750*, Vol. 1, Buenos Aires, Siglo XXI, 2004.
- DEVOTO, Fernando, “Escribir la Historia Argentina. En torno a tres enfoques recientes del pasado nacional”, en: *Boletín del Instituto de Historia Argentina “Dr. Emilio Ravignani”*, Tercera serie, n° 11, 1° semestre de 1995, p. 141 – 158.
- -----, “José Luis Romero, un historiador clásico y revolucionario”, en: *Criterio*, Buenos Aires, N° 2325, 2007, versión digital, URL: <http://www.revistacriterio.com.ar/sociedad/jose-luis-romero-un-historiador-clasico-y-revolucionario/>.
- DÍAZ PARDO, Felipe, “Presente y futuro de los materiales curriculares”, en: *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, n° 6, junio 2007, pp. 1 -7.

- DIEZ TETAMANTI, Juan Manuel y ESCUDERO, Beatriz, *Cartografía social: investigaciones e intervención desde las ciencias sociales: métodos y experiencias de aplicación*, Universidad de la Patagonia, Comodoro Rivadavia, 2012.
- DUBY, George, *El año mil: Una nueva y diferente visión de un momento crucial de la historia*. Barcelona, Gedisa, 1988.
- -----, *La Historia Continúa*, Madrid, Debate, 1992.
- -----, *Arte y Sociedad*, Buenos Aires, Taurus, 2011.
- ESCOLANO BENITO, Agustín, “El libro escolar y la memoria histórica de la educación”, en: AA.VV.: *El libro y la escuela*, Madrid, ANELE-MEC - Ministerio de Cultura de España, 1992.
- -----, “Texto, currículum, memoria: Los manuales como programas en la escuela tradicional”, en: *El currículum: historia de una mediación social y cultural. IX Coloquio de Historia de la Educación*, Granada, Universidad de Granada – Instituto de Ciencias de la Educación, 1996, pp. 289 – 296.
- -----, “La segunda generación de manuales escolares”, en: ESCOLANO BENITO, Agustín (Dir.), *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998.
- -----, “El libro escolar como espacio de memoria”, en: OSSENBACH, Gabriela y SOMOZA, Miguel, *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*, Madrid, UNED, 2001.
- -----, “Sobre la construcción histórica de la manualística en España”, en: *Educación y Pedagogía*, vol. XIII, n° 29 - 30 (enero – septiembre), 2001, pp. 13 – 24.
- -----, “El libro escolar en la segunda mitad del siglo XX”, en: *La edición Moderna. Siglos XIX y XX*, Madrid, Fundación Ruipérez, 1996.
- -----, “The manual as a text. The construction of an identity” en: VAN GORP, Angelo y DEPAEPE, Marc (Eds), *Auf der Suche nach der wahren Art von Textbüchern*, Bad Heilbrunn, Verlag Juluis Klinkhardt, 2009.
- FELDFEBER, Myriam, “Una transformación sin consenso: apuntes sobre la política educativa del gobierno de Menem”, en: *Revista Versiones*, N° 11, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2000.

- FERNÁNDEZ REIRIS, Adriana, *La importancia de ser llamado "libro de texto". Hegemonía y control del currículum en el aula*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2005.
- FINOCCHIO, Silvia y LANZA, Hilda, "¿Cómo se conforma la práctica docente? Una aproximación a los ámbitos que constituyen el discurso de los profesores de historia del nivel medio", en: LANZA, Hilda y FINOCCHIO, Silvia, *Curriculum presente, ciencia ausente. La enseñanza de la Historia en la Ciencia de Hoy*, Tomo III, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1993.
- -----, "El estudio histórico de la cultura escolar", en: *Memoria Académica*, La Plata, FaHCE - Universidad Nacional de la Plata, 2009, en: versión digital, URL: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.6646/pp.6646.pdf>.
- FLORI, Jean, *La guerra santa. La formación de la idea de cruzada en el Occidente cristiano*, Madrid, Trotta, 2003.
- FOUCAULT, Michel, *La arqueología del saber*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2010.
- FRANCOVICH, Riccardo, "L'incastillamento e prima dell'incastellamento", en: BARCELÓ, Miguel y TOUBERT, Pierre (Dirs.), *L'incastellamento*, Actas de las Reuniones de Girona y de Roma, Roma y Madrid, École Française de Rome, Escuela Española de Historia y Arqueología en Roma y Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1998, pp. 13-20.
- GANSHOF, François Louis, *El Feudalismo*, Barcelona, Ariel, 1963.
- GARCÍA DE CORTÁZAR, José y SESMA MUÑOZ, José, *Historia de la Edad Media. Una síntesis interpretativa*, Madrid, Alianza, 1997.
- GARCÍA FITZ, Francisco "La Reconquista: un estado de la cuestión", en: *Clío & Crimen. Revista del Centro de Historia del Crimen de Durango*, N° 6, 2009, pp. 142 - 215.
- GARCÍA MORENO, Luis, *Las claves de los pueblos germánicos. 500 a.C. a 711*, Barcelona, Planeta, 1992.
- GENTILI, Pablo y SUÁREZ, Daniel, *Las reformas educativas en los países del Cono Sur. Un balance crítico*, Buenos Aires, CLACSO, 2005.
- -----, "Síntesis comparativa de los informes nacionales del proyecto", en: BORON, Atilio (Dir.), *Las reformas educativas en los países del Cono Sur. Un balance crítico*, Buenos Aires, CLACSO, 2005.

- GETINO, Octavio, *Las industrias culturales en la Argentina*, Buenos Aires, Colihue, 1994.
- GONZÁLEZ, Manuel, “La Edad Media”, en: CLARAMUNT y Otros, *Historia de la Edad Media*, Barcelona, Ariel, 2002.
- GONZÁLEZ, Ma. Paula, “Conciencia histórica y enseñanza de la historia: una mirada desde los libros de texto”, en: *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, Nº 5, 2006, pp. 21-30.
- GOODSON, Ivor, “La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum”, en: *Revista de Educación*, Nº 295, 1991, pp. 7–37.
- -----, *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Pomares – corredor, Barcelona, 1995, p. 194.
- GUGLIELMI, Nilda, “Notas introductorias”, en: DE VITRY, Jacques, *Historia de las cruzadas*, Buenos Aires, Eudeba, 1991.
- -----, *La ciudad medieval y sus gentes*, Buenos Aires, Fundación para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1981.
- GUIANCE, Ariel, “Entre el romanticismo y la modernidad: la Edad Media en los textos escolares”, en: RODRÍGUEZ, Martha y DOBAÑO FERNANDEZ, Palmira (Comps.), *Los libros de texto como objeto de estudio*, Buenos Aires, La Colmena, 2001, pp. 89 – 103.
- GUREVIC, Aron, *Le origini del Feudalesimo*, Roma, Laterza, 1990.
- GUTIÉRREZ ESTEBAN, Prudencia y LLANOS VICENTE, Juan Luis, “¿Qué imágenes nos ofrecen los libros de texto acerca de las minorías culturales? Una revisión sobre los estereotipos y la interculturalidad”, en: *Actas del VIII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Facultad de Educación de Extremadura (España), Diputación de Badajoz, 2003.
- HEATHER, Peter, “The creation of the Visigoths”, en: HEATHER, Peter, *The Visigoths. From the Migrations Period to the Seventh Century. An Ethnographic Perspective*, San Marino, Center for Interdisciplinary Research on Social Stress/ The Boydell Press, 1999.
- -----, *La caída del imperio romano*, Barcelona, Crítica, 2006.

- HERRS, Jacques, *La invención de la Edad Media*, Barcelona, Crítica, 1995.
- HINDLEY, Geoffrey, *Las Cruzadas. Peregrinaje armado y guerra santa*, Barcelona, Zeta, 2010.
- HILLERT, Flora, *Políticas curriculares. sujetos sociales y conocimiento escolar en los vaivenes de lo público y lo privado*, Buenos Aires, Colihue, 2011, pp. 98-99.
- HOURANI, Albert, *La historia de los árabes*, Buenos Aires, Vergara, 1992.
- HURTADO GARCÍA, José Antonio, “La cartografía medieval”, en: *Clío en red*, N°5, versión digital, URL: <http://clio.rediris.es/fichas/cartografia.htm>.
- INFELISI, Mario, *Libros prohibidos, Una historia de la censura*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2004.
- JAIMOVIC, Analía y Otros: “Reformas neoliberales, condiciones laborales y estatutos docentes”, en: *Cuaderno de Trabajo N° 37*, Buenos Aires, Centro Cultural de la Cooperación, enero de 2004.
- JIMÉNEZ ALCÁZAR, Juan Francisco, “Cambio de época versus época de cambios. Los medievalistas y las nuevas tecnologías”, en: NEYRA, Andrea y RODRÍGUEZ, Gerardo, *¿Qué implica ser medievalista? Prácticas y reflexiones en torno al oficio del historiador*, Vol. 1, Mar del Plata, Universidad Nacional de Mar del Plata, SAEMED, 2012, pp. 39 – 52.
- JOHNSEN, Egil, *Libros de texto en el caleidoscopio*, Barcelona, Pomares – Corredor, 1996.
- JULIA, Dominique, “La cultura escolar como objeto histórico”, en: *Revista Brasileira de História da Educação*, N°1, 2001, PP. 9 – 44.
- KATZ, Alejandro, “¿Qué es el libro hoy?”, en: De SAGASTIZÁBAL, Leandro y ESTEBES FROS, Fernando (Comps.), *El mundo de la edición de libros*, Buenos Aires, Paidós, 2009.
- LANGLOIS, Richard y otros, *Las reformas educativas en los países del Cono Sur. Un balance crítico*, Buenos Aires, CLACSO, 2005.
- LE GOFF, Jacques, *Mercaderes y banqueros de la Edad Media*, Buenos Aires, Eudeba, 1984.
- -----, *En busca de la Edad Media*, Buenos Aires, Paidós, 2004.

- LE GOFF, Jacques y NORA, Pierre, *Hacer la Historia*, vol. I - III, Barcelona, Laia, 1985.
- LO VUOLO, Rubén y otros, *La inseguridad socio-económica como política pública: Transformación del sistema de protección social y financiamiento social en Argentina*, N° 33, Buenos Aires, CIEPP, 2002.
- LOT, Ferdinand, *El fin del mundo antiguo y el comienzo de la Edad Media*, México, Uteha, 1956.
- LUNA, Félix, *Conversaciones con JOSÉ LUIS ROMERO. Sobre una Argentina con Historia, Política y Democracia*, Buenos Aires, Editorial de Belgrano, 2° ed., 1978.
- LUQUE PENDÓN, Alberto, “La historia medieval en las escuelas: ¿Una visión deformada?”, en: *Observar. Revista electrónica de didáctica de las artes*, N° 1, Vitoria, 2007, pp. 56 – 77, versión digital, URL: <http://www.observar.eu/site/new.php?nid=3>.
- LYONS, Martyn, *Historia de la lectura y escritura en el mundo occidental*, Buenos Aires, Editorial del Calderón, 2012.
- MAESTRO GONZÁLEZ, Pilar, “Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia. La concepción de la historia enseñada”, en: *Clío & Asociados: La historia enseñada*, N° 2, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral, 1997.
- MAINGUENEAU, Dominique, *Introducción a los métodos de análisis del discurso*, Buenos Aires, Hachette, 1989.
- METZ, Christian “Más allá de la analogía, la imagen”, en: VV. AA., *Análisis de las imágenes*, Buenos Aires, Editorial Tiempo Contemporáneo, 1972.
- MITCHELL, William John Thomas, *Iconology: Images, text, ideology*, Chicago, University of Chicago Press, 1986.
- MUSSET, Lucien, *Las invasiones. Las oleadas germánicas*, Barcelona, Labor, 1982.
- NACIFF, Silvia, “Aspectos legales e institucionales de la industria editorial argentina”, en: DE DIEGO, José Luis (Dir.), *Editores y políticas editoriales en Argentina. 1880 – 2000*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2006, pp. 251 – 266.
- NORA, Pierre, “L ‘histoire de France de Lavisse”, en: DEVOTO, Fernando, “Escribir la Historia Argentina. En torno a tres enfoques recientes del pasado nacional”, publicado

en: *Boletín del Instituto de Historia Argentina” Dr. Emilio Ravignani”*, Tercera serie, n° 11, 1° semestre de 1995, p. 141 – 158.

- NEGRIN, Marta, “Los manuales escolares como objeto de investigación”, en: *Educación, lenguaje y sociedad*, Vol. N° VI, N° 6, Diciembre de 2009, en: versión digital, URL: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n06a10negrin.pdf>
- OSSENBACH, Gabriela, “La investigación sobre los manuales escolares en América Latina. La contribución del proyecto MANES”, en: *Historia de la Educación*, Salamanca, Revista Interuniversitaria, n°19, 2000, pp. 195 – 203, en: versión digital, URL: <http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/alfa/UNEDG%5B1%5D.Ossenbach.pdf>.
- OSSENBACH, Gabriela y SOMOZA, Miguel, *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*, Madrid, UNED, 2001.
- OTEIZA, Teresa, “Diálogo entre textos e imágenes: análisis multimodal de textos escolares desde una perspectiva intertextual”, en: Edición Especial de Ponencias Plenarias y Mesas Redondas del Cuarto Congreso de la Asociación de Lingüística Sistémico Funcional de América Latina. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil. *Delta* 25, número especial, pp.657-664.
- PAVIGLIANITI, Norma, “El congreso Pedagógico. Testimonio y reflexiones”, en: DE LELLA, Cayetano y KROTSCH, Carlos (Comps.), *Congreso Pedagógico Nacional: evaluación y perspectivas*, Buenos Aires, Sudamericana, 1989.
- -----, *Neoconservadurismo y educación. Un debate silenciado en la Argentina del 90*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1991.
- -----, “La ley federal de educación como elemento de regulación de la realidad socioeducacional en la Argentina. Sus orientaciones hacia la privatización, provincialización y retiro del Gobierno nacional del financiamiento del sistema de educación pública”, en: *Serie Pedagógica*, N° 2, La Plata, Universidad de La Plata, 1996.
- PAGÉS, Joan, “El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía”, en: *Reseñas de Enseñanza de la Historia* n° 7, Córdoba, APEHUN, 2009.

- PASTOUREAU, Michel y SIMONNET, Dominique *Breve Historia de los Colores*, Barcelona, Paidós, 2005.
- PLANA GRACIA, Laura “Cartografía del No-Lugar”, en: *Cartografías Contemporáneas. Dibujando el pensamiento*, Barcelona, Caixa Forum, 2012, versión digital, URL: <http://www.geifco.org/actionart/actionart03/secciones/1marca/articulistast/laura/index.htm>.
- PINEAU, Pablo (Dir.), “El libro como objeto. Perspectiva histórica de la producción de textos escolares” en: *Anales de la Educación Común*, Nº 3. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2006.
- PIRENNE, Henri, *Las ciudades de la Edad Media*, Buenos Aires, Claridad, 2011.
- -----, *Mahoma y Carlomagno*, Buenos Aires, Claridad, 2013.
- POPKEWITZ, Thomas, *Sociología política de las reformas educativas*, Madrid, Morata, 2000.
- PRATS, Joaquín (Coord.), *Didáctica de la Geografía y la Historia*, Barcelona, Ministerio de Educación de España y Editorial Graó, Colección Formación del Profesorado. Educación Secundaria, 2011.
- PRIVITELLIO, Luciano de, “Los textos de Historia: el relato del pasado”, en: ROMERO, Luis Alberto (Coord.), *La Argentina en la escuela. La idea de Nación en los textos escolares*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2007, pp. 39 – 78.
- PUIGGRÓS, Adriana, *La Tremenda sugestión de pensar que no es posible. Luchas por una democracia educativa (1995 – 2010)*, Buenos Aires, Galerna, 2010.
- RAMA, Claudio, *Economía de las industrias culturales en la globalización digital*, Buenos Aires, Eudeba, 2003.
- RICOEUR, Paul, “Definición de la memoria desde un punto de vista filosófico”, en: BARRET – DUCROCQ, Françoise, *¿Por qué RECORDAR?*, Barcelona, Granica, 1999, pp. 24 – 28.
- -----, *La memoria, la historia y el olvido*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2010.

- RIEKENBERG, Michael (Comp.), *Latinoamérica: Enseñanza de la historia, libros de textos y conciencia histórica*, Buenos Aires, Alianza – FLACSO / Georg Eckert Instituts, 1991.
- RÍOS SALOMA, Martín, “De la Historia de las Mentalidades a la Historia Cultural. Notas sobre el desarrollo de la historiografía en la segunda mitad del siglo XX, en: *Estudios de Historia moderna y contemporánea de México*, n° 37, enero – junio de 2009, pp. 97 – 137.
- -----, *La Reconquista. Una construcción historiográfica (siglos XVI – XIX)*, Madrid, Marcial Pons, 2011.
- RIQUELME, Graciela, *La educación secundaria antes y después de la reforma: Efectos distributivos del gasto público*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2004.
- ROCA, Lourdes, “La imagen como fuente: una construcción de la investigación social”, en: *Revista Chilena de Antropología Visual*, N° 4, Santiago, julio 2004, p. 467 – 486.
- RODRÍGUEZ, Alejandro, “Reformas educativas en contextos democráticos: Los casos de Argentina y Chile”, en: *INAP*, Serie III, Documento N° 40, Buenos Aires, Dirección de Estudios e Investigación, 1998.
- RODRÍGUEZ, Gerardo, “Ciudades educadores. Los estudios medievales a partir de conceptos, procedimientos y valores”, en: *Novedades Educativas "Reflexión y debate"*, Año 16, N°162, Buenos Aires, junio de 2004, pp. 30-33.
- -----, “La ciudad medieval y sus gentes: un proyecto para 7° año de la EGB”, en: *Actas V Jornadas de Investigadores del Departamento de Historia*, Departamento de Historia y el Centro de Estudios Históricos, Facultad de Humanidades (UNMdP), Mar del Plata, CD – ROOM, 2004.
- -----, “Los estudios medievales en la educación básica. Desafíos y propuestas”, en: *Novedades Educativas "Ideas y Recursos"*, Año 15, N°151, Buenos Aires, julio de 2003, pp.12-16.
- -----, “La Edad Media en el Tercer Ciclo de la Educación General Básica. Problemas, perspectivas y propuestas” (en colaboración con Barbero, Miguel Ángel; Estrella, Jorge y Antonucci, María Guillermina), en: *Actas de las IV Jornadas de Investigadores del Departamento de Historia*, Departamento de Historia y Centro

de Estudios Históricos, Facultad de Humanidades (UNMdP), Mar del Plata, CD-ROM, 2002.

- RODRIGUEZ, Laura, “La escuela secundaria bajo la dictadura (1976- 1983)”, en: *XV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación. Tiempo, destiempo y contratiempo en la historia de la educación*, Salta, Universidad Nacional de Salta, 2008.
- RODRÍGUEZ, Martha y DOBAÑO FERNANDEZ, Palmira, “Los libros de texto como objeto de estudio: un balance de la producción académica 1983 – 2000”, en: RODRÍGUEZ, Martha y DOBAÑO FERNANDEZ, Palmira (Comps.), *Los libros de texto como objeto de estudio*, Buenos Aires, La Colmena, 2001.
- RODRÍGUEZ GARCÍA, Juan Manuel, “El uso de internet y los videojuegos en la Didáctica de la Historia Medieval”, en: ECHEVARRÍA ARSUAGA, Ana, *La Historia Medieval en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: un balance*, Madrid, UNED, 2015, pp. 177 – 214.
- ROMERO, Claudia (Comp.), *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*, Buenos Aires, Noveduc, 2009.
- ROMERO, Luis Alberto (Coord.), *La Argentina en la escuela. La idea de Nación en los textos escolares*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2004.
- -----, *Volver a la Historia*, Buenos Aires, Aique, 2007.
- ROMERO, José Luis, *Introducción al mundo actual*, Buenos Aires, Ediciones Galatea Nueva Visión, 1956.
- -----, *La revolución burguesa en el mundo feudal*, Buenos Aires, Sudamericana, 1967.
- -----, *La Edad Media*, Buenos Aires, Fondo Cultura Económica, 1999.
- RÜSEN, Jörn, "[¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia](#)", en: FÜSSMANN, Klaus, GRÜTTER, Heinrich y RÜSEN, Jörn (Eds), *Historische Faszination. Geschichtskultur heute*. Keulen, Weimar y Wenen, Böhlau, 1994 pp. 3-26, 2009. Traducción de SANCHEZ COSTA, Fernando y Otros, Versión digital, URL: http://www.culturahistorica.es/ruesen/cultura_historica.pdf.
- SALINAS, Walquiria y DE VOLDER, Carolina, “La colección “Historia de los textos escolares argentinos” de la Biblioteca del Docente”, en: *Primer Encuentro de Libros*

- Antiguos y Raros*, Buenos Aires, Biblioteca Nacional, 2011, versión digital, URL: <http://www.bn.gov.ar/descargas/pnbc/fondosantiguosyraros/26-3.pdf>.
- SANTOS LA ROSA, Mariano, “La Historia Política Argentina en los manuales escolares. Estado de la cuestión”, en: *Segundas Jornadas de Filosofía Política*, Bahía Blanca, UNS, 2009.
 - -----, “Reflexiones en torno al uso de manuales en las clases de historia”, en: *Actas de las Terceras Jornadas Regionales de Práctica y Residencia Docente*, Bahía Blanca, UNS, 2012, versión digital, URL: http://www.academia.edu/4021264/Reflexiones_en_torno_al_uso_de_manuales_en_las_clases_de_historia.
 - -----, “Las reformas curriculares y su impacto en la historia como disciplina escolar”, en: *Actas de Jornadas Nacionales de Didáctica y Didácticas*, versión digital consultada el 06/09/2015, URL: https://www.academia.edu/4021274/Las_reformas_curriculares_y_su_impacto_en_la_historia_como_disciplina_escolar
 - SCHMITT, Jean Claude, “El historiador y las imágenes”, en: *Relaciones 77*, vol. 20, 1999, versión digital, URL: <http://www.colmich.edu.mx/relaciones25/files/revistas/077/JeanClaudeSchmitt.pdf>.
 - SERGI, Giuseppe, *La idea de Edad Media*, Barcelona, Crítica, 2001.
 - SOMOZA RODRÍGUEZ, Miguel y OSSENBACH SAUTER, Gabriela, “Los manuales escolares españoles en la época digital. De la textualidad a la iconicidad”, en: SPREGELBURD, Roberta y LINARES, Ma. Cristina (Orgs.), *La lectura en los manuales escolares. Textos e imágenes*, Luján, Dto. de Publicaciones e Imprenta de la Universidad Nacional de Luján, Proyecto RELEE (UNLu – UNNE), 2009.
 - TERIGI, Flavia, “Sobre las características del conocimiento escolar”, en: FRIGERIO, Graciela y otros, *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 1999, pp. 39 – 40.
 - TOSI, Carolina, “El mercado de los libros de texto. Un análisis sobre el proceso de edición”, en: *Actas del IX Congreso Argentino de Hispanistas “El Hispanismo ante el Bicentenario”*, La Plata, Universidad de La Plata, 2010, pp. 1 – 8. Versión digital, URL: <http://ixcah.fahce.unlp.edu.ar/actas/tosi-zcarolina.pdf>.

- -----, “El texto escolar como objeto de análisis, Un recorrido a través de los estudios ideológicos, didácticos, editoriales y lingüísticos”, en: TOSI, Carolina, *Lenguaje*, Colombia, Universidad del Valle, N° 39 – 2, diciembre de 2011, pp. 469 – 500.
- TYACK, David y CUBAN, Larry, *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, México, Fondo de Cultura Económica, 2001.
- ULLMANN, Walter, *Historia del pensamiento político en la Edad Media*, Barcelona, Ariel, 1999.
- VACA LORENZO, Ángel, *Educación y transmisión de conocimientos en la Historia*, Salamanca, Ediciones Universidad Salamanca, 2002.
- VALDEÓN BARUQUE, Julio, “El feudalismo hispánico en la reciente historiografía”, en: AA.VV., *Transiciones en la Antigüedad y feudalismo*, Madrid, Fundación de Investigaciones Marxistas, 1998, pp. 131 – 138.
- -----, *El feudalismo*, Madrid, Historia 16, 1999.
- -----, “La valoración histórica de la Edad Media: entre el mito y la realidad”, en: DE LA IGLESIA DUARTE, José (Coord.), *Memoria, Mito y Realidad en la Historia Medieval*, Logroño, Gobierno de La Rioja e Instituto de Estudios Riojanos, 2003, pp. 311 – 329.
- -----, *Vida cotidiana en la Edad Media*, Madrid, Dastin, 2007.
- VALLS MONTÉS, Rafael, “La imagen de Europa en los actuales manuales escolares españoles de Ciencias Sociales”, en: *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, n° 8, 1994, pp. 3 – 26, en: versión digital, URL: <http://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/3235>.
- -----, “Las imágenes en los manuales escolares españoles de Historia ¿Ilustraciones o documentos?”, en: IBER, *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, N° 4, Madrid, Graó, 1995, pp. 105 – 119.
- -----, “Los manuales escolares y los materiales curriculares de historia. Una propuesta de análisis y valoración crítica de los mismos desde criterios didácticos-historiográficos”, en: Revista *IBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n° 17, junio 1998, pp. 69 – 76.

- -----, “Sobre la selección y usos de las imágenes de los manuales de Historia: Un ejemplo español (1900 – 1998)”, en: Clío y Asociados, *La Historia Enseñada*, N° 4, Santa Fe y La Plata, UNL – UNLP, 1999, pp. 77 – 100.
- -----, “De los manuales de Historia a la historia de la Disciplina Escolar: nuevos enfoques en los estudios sobre la Historiografía Escolar española”, en: *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, n° 18, Salamanca, 1999, pp. 169 – 190.
- -----, “Las imágenes en los manuales escolares de historia”, en: ESCOLANO BENITO, Agustín y HERNÁNDEZ DÍAZ, Juan María (Coords.), *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2002.
- -----, “Europa y la dimensión europea en los manuales españoles de historia”, en: *Revista Ciencias Humanas*, Colombia, Universidad Tecnológica de Pereira, n° 31, 2003, pp. 131 – 155.
- VAN DIJK, Teun, *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*, Madrid, Cátedra, 1993.
- VÁZQUEZ, Luciana, “La historia que se cuenta en las aulas”, en: *La Nación*, 11 de julio de 2014. Versión digital, URL: <http://www.lanacion.com.ar/1708734-la-historia-que-se-cuenta-en-las-aulas>.
- VERDON, Jean, *Sombras y luces de la Edad Media*, Buenos Aires, El Ateneo, 2006.
- VILCHES, Lorenzo, “La lectura de la imagen”, Barcelona, Paidós, 1988.
- VIÑAO FRAGO, Antonio, “L’espace et le temps scolaires comme objet d’histoire”, en: *L’enseignement en Espagne. XVIe-XXe siècles*, N° 1, Vol. 78, 1998, pp. 89-108, versión digital, URL: http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/histoire-education/INRP_RH078_5.pdf.
- -----, “La educación en valores y los libros de texto”, en: *Revista de la Confederación Estatal de asociaciones de Padres y Madres de alumnos*, n° 76, noviembre – diciembre 2003.
- -----, “La historia de las disciplinas escolares”, en: *Revista de Educación*, N° 25, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2006, p. 243-269.

- WAGNER, Carlos, “Un mundo sin ciudades. Ritual, información, cohesión y movilización en las sociedades ágrafas del mundo antiguo”, en: WAGNER, Carlos y otros (Eds.), *Ritual y conciencia cívica*, ARYS 7, Madrid, 1995, pp. 1 – 18.
- WAIMAN, David, “Marginalidad en la Edad Media”, en: RODRÍGUEZ, Gerardo, *Cuestiones de Historia Medieval*, Buenos Aires, Selectus, 2011, pp. 541 – 562.
- -----, “Mirando la Edad Media desde el siglo XXI. Las mujeres en los manuales escolares bonaerenses (1994 – 2008)”, en: NEYRA, Andrea y RODRÍGUEZ, Gerardo (Dirs.), *¿Qué implica ser medievalista? Prácticas y reflexiones en torno al oficio del historiador*, Mar del Plata, UNMdP - GIEM – SAEMED, Vol. 3, 2012, pp. 213 – 220, en: versión digital, URL: <http://saemedargentina.net/inc/qism3.pdf>.
- -----, “Imágenes religiosas en los textos escolares bonaerenses”, *Actas del III Simposio Internacional “Textos y contextos: diálogos entre Historia, Literatura, Filosofía y Religión”*, Mar del Plata, Facultad de Humanidades, UNMdP, CD-ROOM, 2012.
- -----, “El poder de una representación. Dilemas actuales sobre la Reconquista en los manuales de educación argentina”, en: Alberto Reche Ontillera y Otros (Edits.), *Roda da Fortuna. Revista electrónica sobre Antigüedad e Medioevo*, Vol. 2, Número 1-1, Barcelona, 2013, pp. 173 – 180, Número especial, ISSN 2014 – 7430, en: versión digital, URL: <http://www.revistarodadafortuna.com/#!numero-2013-1-1>.
- -----, “Manuales escolares bonaerenses. Entre la textualidad y la iconicidad”, en: Actas del VI Congreso Nacional y IV Congreso Internacional de Investigación Educativa, Cipolletti, FCE (UNCo), 2013.
- -----, “La historia económica medieval en los manuales escolares bonaerenses (1994 – 2006)”, en: RODRÍGUEZ, Gerardo y CORONADO, Gisela, *Formas de Abordaje del Pasado Medieval*, Mar del Plata, Facultad de Humanidades (UNMdP) – GIEM, 2015, pp. 218 – 231.
- WALLERSTEIN, Immanuel, *Impensar las Ciencias Sociales*, México, Siglo XXI, 1999.