

ACTAS

III Jornadas de Investigación en Humanidades



Bahía Blanca
1 al 3 de octubre de 2009

La construcción de la imagen de la arqueología como ciencia y sus profesionales en los discursos escolares (1993-2009).

Cecilia Simón
Universidad Nacional del Sur
cecis9156@hotmail.com

Alejandra Pupio
Universidad Nacional del Sur
mapupio@uns.edu.ar

Cristina Bayón
Universidad Nacional del Sur
crisbayon@gmail.com

Introducción

En este trabajo se analizará el espacio que ocupa la arqueología y los arqueólogos en el discurso escolar desde la reforma curricular producida por la Ley Federal de Educación (1.993). Este estudio forma parte de un trabajo mayor que analiza las representaciones de la historia indígena prehispánica y de la arqueología en la escuela, estudio que permite discutir el anclaje de conceptos, ideas, valoraciones y conocimientos reproducidos en las aulas (Pupio *et al.*, 2010).

El análisis del modo en que las disciplinas científicas se tratan en el aula, implica considerar simultáneamente las propuestas oficial, editorial y la práctica docente. La interrelación de estos discursos nos permite conocer la forma de presentación de esta ciencia en particular, en cuanto a su metodología, sus practicantes, sus marcos teóricos y sus resultados, en el proceso de aprendizaje de los niños y jóvenes. Teniendo en cuenta esto, se expondrá la forma en que se introduce la arqueología en los manuales escolares de 4°, 5° y 8° años editados desde la Reforma Federal de Educación, los cuales siguen circulando en las bibliotecas escolares y públicas de la ciudad de Bahía Blanca¹. Luego se efectuarán consideraciones respecto a las observaciones participantes en aulas de escuelas públicas y privadas de la ciudad realizadas en el corriente año.

En la provincia de Buenos Aires, los nuevos lineamientos curriculares elaborados en 1.985/86 incluyeron la prehistoria americana y la consideración de los pueblos indígenas actuales, como muestras de la diversidad del pasado y del presente. Estas innovaciones se reflejan en el reconocimiento oficial de al menos dos nuevos aspectos (Podgorny, 1999). Por un lado se considera a las sociedades indígenas como portadoras de una historia particular y formando parte de una comunidad pluricultural. Por otro lado se legitima una ciencia, la arqueología, como medio para la recuperación de la historia no escrita. Estos contenidos quedaron incorporados definitivamente en las nuevas disposiciones nacionales y en los cambios curriculares surgidos de los marcos regulatorios de la provincia de Buenos Aires (Leyes nacionales N° 24. 195/1993 y 26.206/2006). La Reforma Federal de Educación, con su esquema de una E.G.B. de

¹ Se tomó como corpus de trabajo una selección de treinta manuales escolares editados entre 1.993 a 2.006 por las principales editoriales de circulación nacional: Santillana, Aique, Kapelusz, A-Z, Estrada, Tinta Fresca y Puerto de Palos. Los manuales corresponden a los años 4to y 5to del segundo ciclo y 8vo del tercer ciclo de la EGB., por ser los años en los que se trata la historia indígena.

nueve años, incluyó la enseñanza de la historia indígena y de la arqueología como disciplina en el marco de las ciencias sociales, conformadas por diferentes disciplinas entre las que se encuentran la historia, la geografía, las ciencias políticas, la economía, la sociología y la antropología. El objetivo de esta nueva presentación de los contenidos para el tercer ciclo E.G.B. estaba basado en una superación de las concepciones fragmentadas del conocimiento, integrando disciplinas diferentes, aunque se proponía no resignar la aproximación de los alumnos y docentes a las particularidades epistemológicas de cada una de ellas (Diseño Curricular, tomo I, 1999). A partir de 2006, esta estructura se mantiene en la primaria y los contenidos de 2° año del nivel secundario, quedan incorporados a la asignatura Historia. La historia indígena es un tema que se desarrolla actualmente en 4° y 5° años de E.P.B. (antes en 4° y 5° años E.G.B.) y 1° y 2° años E.S.B (antes sólo en 8° E.G.B.).

Textos escolares

El análisis de los discursos escritos y visuales contenidos en la propuesta editorial, ha sido un punto analizado en otros trabajos (Simón, 2009; Pupio *et al.*, 2010). Los manuales funcionan como un recurso didáctico sumamente utilizado en el desarrollo de las clases, especialmente en momentos de reforma educativa, ya que las editoriales articulan rápidamente, las disposiciones legales, con los contenidos de las ciencias y participan de la competencia del mercado editorial (Braslavsky, 1991; Lanza, 1993).

Un 60% de los libros analizados presentan capítulos que desarrollan la historia indígena prehispánica incluyendo referencias acerca de la ciencia y de los científicos que la recuperan, aunque su tratamiento es diferencial. Mientras en los manuales de 4to año hay citas claras acerca de la arqueología y de los arqueólogos, en los de 5to y 8vo su presencia varía de acuerdo a las editoriales. En general, se observa que las menciones a la arqueología como ciencia no evidencian una idea unívoca de esta práctica, por el contrario cada editorial remarca un aspecto por sobre otros, los que serán señalados a continuación.

1) En primer lugar, predominan las alusiones generales a la práctica científica en la presentación de los contenidos, que permiten a los lectores aproximarse tanto a la fuente de conocimiento (los objetos) como a la figura de los practicantes (los investigadores): “Se conservan aún varios rastros de su presencia, sobre todo edificaciones y piezas artísticas, que *permiten acceder* a algunos aspectos de su existencia” (Tinta Fresca, 2006: 151, cursiva nuestra).

2) Otro conjunto de manuales, especialmente los de 4° y 5° años, presentan en apartados especiales, temas como la metodología de trabajo del arqueólogo y las herramientas que utiliza. En estos textos se desarrollan contenidos vinculados a la manera en que los arqueólogos realizan sus investigaciones, predominando lo relativo al trabajo de campo: “¿Qué hacen los arqueólogos? Cuando encuentran un lugar con esta clase de huellas (que a veces están bajo la tierra), excavan con mucho cuidado para desenterrar los objetos y observarlos mejor. Es una tarea muy lenta porque no deben usar ni palas ni picos” (Jáuregui, 1995: 373).

Generalmente estos textos complementarios acompañan su información con fotografías que reflejan una situación de trabajo de campo en sitio (Fig. 1). En un solo caso, hay una foto del laboratorio como espacio de construcción del conocimiento (Fig.

2). Predominan las referencias al trabajo de campo como principal metodología de investigación, el campo como el espacio privilegiado de la práctica y el sitio arqueológico y los hallazgos como los elementos indispensables para la producción del conocimiento. En algunos manuales aparece el museo, no como espacio de trabajo, sino como lugar de exhibición de objetos y conservación del patrimonio: “Actualmente, en muchos museos de nuestro país puedes ver instrumentos y objetos de los grupos indígenas que vivieron en nuestro país hace miles de años” (Aique, 1999: 48).

3) Otro tópico en la referencia a la arqueología está conformado por las menciones a hallazgos particulares

Cómo sabemos de hechos tan remotos. ¿Cómo sabemos de aquellos antiguos habitantes de la provincia de Buenos Aires si no sabían escribir y, por lo tanto, no nos dejaron narraciones de cómo vivían? Por las fuentes materiales. A orillas de Arroyo Seco, cerca de la localidad de Tres Arroyos, por ejemplo, los arqueólogos descubrieron puntas de proyectiles muy antiguas. También descubrieron huesos de megaterio, un mamífero desdentado que medía dos metros de altura, parecido a un oso y que vivió en la pampa hace miles de años. A partir del hallazgo de esos restos, los científicos dedujeron que en esa zona habían vivido cazadores (Arias *et al.*, 1995: 73).

Las actividades propuestas, en algunos casos, refuerzan esta idea, pidiendo que los alumnos busquen información sobre hallazgos arqueológicos: “Busquen en diarios y revistas notas sobre descubrimientos arqueológicos recientes. Expliquen cuál fue el descubrimiento y cuál es su importancia” (Santillana, 2001: 388).

4) Escasamente se presentan teorías, hipótesis rivales o discusiones científicas. Es significativo que el tema en el que se presentan cuestiones vinculadas a la historia de la ciencia y a la presentación de hipótesis complejas, es el referido al origen del poblamiento del continente. En algunos manuales se presentan aspectos generales de los debates en torno a la antigüedad y las rutas de ingreso al continente. Otros presentan referencias más específicas del debate, citando teorías e investigadores relacionados con el tema, como en el manual de 8vo Kapelusz (Souto y Campagne, 2000). En este libro se describen las teorías de Paul Rivet, Florentino Ameghino y Alex Hrdlicka, mencionando que: “La Antropología física ha demostrado también que a **tesis monogenista** de Hrdlicka (que sostenía el origen étnico único de los primitivos pobladores del continente) era errónea: las excavaciones realizadas permiten sostener que los hombres que cruzaron el estrecho de Bering en aquel remoto pasado poseían tanto un origen mongoloide como no mongoloide” (Souto y Campagne, 2000: 154, *negrita en original*).

Por otro lado, aparecen escasas referencias sobre los investigadores y los resultados de sus trabajos. Los manuales no presentan listas bibliográficas, ni citas textuales de sus investigaciones, solo en algunos casos hay adaptaciones de los mismos. En el caso de la arqueología pampeana, el único arqueólogo citado es Gustavo Politis, de quien se presenta una adaptación de un texto publicado en la colección Nueva Historia Argentina por Sudamericana (2.000) (Puerto de Palos, 1997; Aique, 2001; Estrada, 2003).

5) Finalmente, en lo que respecta a la caracterización de los/las arqueólogos como profesionales predomina la figura masculina. Esto se evidencia a partir del análisis de las imágenes, donde los actores principales de las fotografías e ilustraciones

son hombres. (Fig. 3). En lo que respecta a la definición del tipo de actividad asociada a ellos, muchos manuales comparan este trabajo con el de los detectives, como se lee en esta cita: “Su trabajo es muy difícil y requiere mucho tiempo y paciencia (...) Para hacer este trabajo, propio de detectives, los arqueólogos utilizan cálculos matemáticos, computadoras, procedimientos químicos, rayos, la información que les proporcionan otros investigadores y toda su inteligencia e imaginación” (Santillana, 1999: 317). Esta idea de trabajo paciente, metódico, se repite en otras citas, reforzada por la metáfora de la reconstrucción del pasado como rompecabezas: “Observan muy bien cada objeto, y se preguntan para qué se habría utilizado. Cuando han reunido toda la información, arman un rompecabezas sobre la vida y las costumbres de la gente” (Jáuregui, 1995: 373); “Reconstruir la historia de estos pueblos es como armar un gran rompecabezas del que no tenemos todas las piezas” (Aique, 1999: 52).

La actividad científica queda disociada de las instituciones públicas que la generan. En un solo caso se menciona el trabajo de investigadores en de la Universidad de La Plata, predominando el papel individual del científico: “Uno de los últimos hallazgos arqueológicos en nuestro país fue en la provincia de Santa Cruz. Un grupo de la Universidad Nacional de La Plata encontró restos de los pobladores que vivían en esa provincia hace 13.000 años. Trabajaron 12 años en la zona hasta encontrar rastros de aquellos hombres, que eran nómades y que vivían de la caza y de la recolección de vegetales” (Puerto de Palos, 1997: 64). Esto se presenta sin mencionar el nombre del sitio arqueológico (Piedra Museo) ni el de la arqueóloga responsable (Dra. Laura Miotti).

Discusión

El análisis de los manuales nos permite distinguir algunas cuestiones referidas a la presentación de la arqueología, pero también a la introducción al conocimiento y a las prácticas y procedimientos científicos. Por un lado, predominan las referencias a las prácticas y practicantes en manuales de 4° y 5° año, disminuyendo en los manuales de 8°. Las características del proceso de enseñanza-aprendizaje en el que los contenidos se van complejizando y profundizando en forma secuencial, quedan truncados. La estructura de contenidos de 4° y 5° año son más permeables a la inclusión global de la arqueología en la estructura de las ciencias sociales, mientras en los contenidos de 8° año, tanto en la estructura anterior de las Ciencias Sociales como en la actual de la asignatura Historia, se refuerza la disciplina histórica por sobre las otras ciencias sociales, predominando la historia recuperada a través de los documentos escritos. De este modo, la arqueología como ciencia pierde su lugar en la conformación de los contenidos, y la historia indígena es sólo presentada como escenario para el desarrollo de la historia de las sociedades española primero y criolla luego (Pupio *et al*, 2010).

En los manuales de 4° y 5° años en los que se presenta la arqueología como la ciencia que recupera el pasado de las sociedades prehispánicas, se presentan algunas consideraciones. Se refuerza la imagen individual del arqueólogo/detective, especialmente hombre, que basa sus observaciones en la “lectura” de los objetos, y por eso el escenario de la práctica científica es principalmente el campo. Se diluye la presentación de la estructura institucional, las prácticas cotidianas científicas (laboratorio, campo, museos y archivos), los marcos teóricos, la historia de la disciplina y el planteamiento de teorías e hipótesis. Las observaciones en aulas refuerzan lo

analizado en los manuales. No existen referencias al trabajo de los arqueólogos en la conformación del conocimiento sobre las sociedades en el pasado, ni sobre su metodología de trabajo o hallazgos. Solo en una de las escuelas observadas la docente planteó para el tema del poblamiento temprano del continente americano, que existían diferentes teorías desarrolladas por “científicos” para conocer cómo y cuándo esos primeros hombres ingresaron al continente, reproduciendo de este modo, la agenda de debate científico propuesta por los manuales.

Esta forma de presentación de la arqueología llama la atención sobre la concepción de ciencia, concebida como una verdad que se encuentra oculta hasta que es revelada en los distintos hallazgos, como un cuerpo de conocimientos acabados, inalterables. El conocimiento se logra así siguiendo una metodología rigurosa que consiste en una serie de pasos ordenados y preestablecidos, impregnados de absoluta objetividad. Se percibe así el trabajo científico como azaroso, marcado por el ritmo de descubrimientos de los hallazgos, más que como una construcción teórica, política e ideológica y como producto social (Sutton, 1997). En este sentido, los manuales escolares están colaborando a la reproducción de conceptos e ideas incompletas acerca de la ciencia, que en el caso de la arqueología también están acompañados con un sistema de categorías explicativas y valoraciones que producen una versión simplificada y negativa de esa historia (Pupio *et al.*, 2010).

El conocimiento científico surge de indagar sobre distintos aspectos del mundo que nos rodea, de cómo solucionar determinados problemas, de cómo desarrollar ideas siguiendo una metodología definida. En este sentido, como señala Lamberte (2008) si la enseñanza de la ciencia en la escuela, considerara al saber como un conocimiento inacabado y en constante construcción, habría espacio para que las ideas surjan y las experiencias de los sujetos sean tenidas en cuenta en dicho proceso, no como "conocimiento erróneo" sino como bases sobre los que se irán construyendo los nuevos conocimientos.

Bibliografía

- A. A. V. V. (2001), *Ciencias Sociales 8 EGB tercer ciclo*, Buenos Aires, Aique.
- A.A. V. V. (1999), *Ciencias Sociales 4 Bonaerense*, Buenos Aires, Aique. Serie Puntos Cardinales.
- A.A.V.V. (1997), *Bienareas 4*, Buenos Aires, Puerto de Palos.
- A.A.V.V. (1999), *Manual Santillana Bonaerense EGB 5*, Buenos Aires, Santillana.
- A.A.V.V. (2001), *Multimanual Bonaerense 4*, Buenos Aires, Santillana.
- A.A.V.V. (2006) *Ciencias Sociales 8. EGB 3. Secundaria Básica*, Buenos Aires, Tinta Fresca Serie tiempo y Espacio.
- Arias, A., R. Lasser y A. Villa, (1995), *Manual Aique Multiciencias Bonaerense CBC 4to*, Buenos Aires, Aique.
- Artieda, T. L., (2004), La actualidad de las relaciones interétnicas en la escuela argentina. Versiones discursivas sobre la alteridad indígena en los textos escolares de fines del siglo XX. *Comunicaciones Científicas y Tecnológicas*. UNNE.
- Braslavsky, C. (1991), Los libros de textos en su contexto. En *Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica*, compilado por M. Riekenberg, Buenos Aires, Alianza, 60-76.
- Jáuregui, S., (1995), *Manual Estrada 4to provincia de Buenos Aires*, Buenos Aires, Estrada.
- Lamberte, P. (2008), *Aprender y enseñar ciencias. Desafíos, estrategias y oportunidades*. IV Foro Latinoamericano de Educación. La agonía de la enseñanza de las ciencias.
- Lanza, H. (1993), *La imagen de América Latina en los libros de texto de historia del Ciclo Básico de Contenidos Mínimos*, FLACSO, Buenos Aires (serie documentos e informes de investigación).
- Podgorny, I. (1999), *Arqueología de la educación. Textos, indicios, monumentos*, Buenos Aires, Sociedad Argentina de Antropología.

- Pupio A., D. Palmucci y C. Simón. (2010), *Pueblos errantes*. Las sociedades cazadoras recolectoras en el discurso de los manuales escolares. En: Luna L., C. Aranda, M. Berón, M. Bonomo y Monsalvo (eds.). *Mamiñ Mapu: pasado y presente desde la arqueología pampeana*. Santa Rosa, Editores U.N. La Pampa.
- Simón, C. (2009) *Mi casa, tu casa. Una aproximación al análisis de las representaciones de la cultura material de las sociedades indígenas prehispánicas presentes en los manuales escolares (1993-2006)*. Trabajo presentado en las III Jornadas de Hum. H.A. Bahía Blanca.
- Souto, P. y F. Campagne, (2000), *Ciencias Sociales 8 Kapelus.*. Buenos Aires, Kapelusz Serie recorridos.
- Sutton, C., (1997), *Ideas sobre las ciencias e ideas sobre el lenguaje*. Revista Alambique. Didáctica de las ciencias experimentales N° 12. Lenguaje y comunicación, Buenos Aires, Graó.