

JUAN MANUEL DANZA
Editor

VII

JORNADAS DE
INVESTIGACIÓN
EN HUMANIDADES

HOMENAJE A
JUAN CARLOS GARAVAGLIA

5 AL 7 DE DICIEMBRE DE 2017



COLECCIÓN
CIENCIAS SOCIALES
Y HUMANIDADES



DEPARTAMENTO
DE HUMANIDADES
UNS

VII Jornadas de investigación en humanidades / Mariano Martín Schlez... [et al.];
editor Juan Manuel Danza. - 1a ed. - Bahía Blanca: Editorial de la Universidad
Nacional del Sur. Ediuns, 2023. Libro digital, PDF
Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-655-333-9

1. Historia. 2. Literatura. 3. Filosofía Contemporánea. I. Schlez, Mariano Martín
II. Danza, Juan Manuel, ed.
CDD 300



Editorial de la Universidad Nacional del Sur
Santiago del Estero 639 | (B8000HZK) Bahía Blanca | Argentina
www.ediuns.com.ar | ediuns@uns.edu.ar
Facebook: Ediuns | Twitter: EditorialUNS



Diseño interior: Alejandro Banegas

Diseño de tapa: Fabián Luzi

Corrección y ordenamiento: Juan Manuel Danza

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución - No Comercial-Sin
Derivadas. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>



Queda hecho el depósito que establece la ley n° 11723

Bahía Blanca, Argentina, agosto de 2023.

© 2023 Ediuns.



Universidad Nacional del Sur

Autoridades

Rector

Dr. Mario Ricardo Sabbatini

Vicerrectora

Mg. Claudia Patricia Legnini

Secretario General de Ciencia y Tecnología

Dr. Sergio Vera



Departamento de Humanidades

Autoridades

Director Decano

Dr. Emilio Zaina

Vice Directora Decana

Lic. Mirian Cinquegrani

Secretaria Académica

Lic. Eleonora Ardanaz

Sec. de Extensión y Relac. institucionales

Dra. Alejandra Pupio

Sec. de Investigación, Posgr. y Form. Continua

Dra. Sandra Uicich

Comité académico

Dr. Sandro Abate

Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur - CONICET

Dra. Marta Alesso

Fac. de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa

Dra. Ana María Amar Sánchez

Spanish and Portuguese Department, University of California, Irvine

Dra. Adriana Arpini

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo - CONICET

Dr. Marcelo Auday

Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur

Dr. Eduardo Azcuy Ameghino

Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires

Dr. Fernando Bahr

Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral - CONICET

Dra. M. Cecilia Barelli

Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur

Dra. Dora Barrancos

Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires - CONICET

Dr. Raúl Bernal Meza

*Departamento de Relaciones Internacionales, Facultad de Ciencias Humanas,
Universidad Nacional del Centro*

Dr. Hugo E. Biagini

*Centro de Estudios Históricos, Universidad Nacional de Lanús - Facultad de Ciencias Sociales,
Universidad de Buenos Aires - CONICET*

Dr. Lincoln Bizzozero

Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Uruguay

Dra. Mercedes Isabel Blanco

Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur

Dra. Nidia Burgos

Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur

Dr. Roberto Bustos Cara

Departamento de Geografía, Turismo y Arquitectura, Universidad Nacional del Sur

Dra. Mabel Cernadas

Universidad Nacional del Sur - CONICET

Dra. Laura Cristina Del Valle

Departamento de Humanidades Universidad Nacional del Sur

Dr. Eduardo Devés Valdés

Instituto de Estudios Avanzados, Universidad de Santiago de Chile

Dra. Marta Domínguez

Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur

Dr. Oscar Esquisabel

(Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata- Instituto de Estudios sobre la Ciencia y la Tecnología, Universidad Nacional de Quilmes - CONICET

Dra. Claudia Fernández

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata - CONICET

Dra. Ana Fernández Garay

Departamento de Letras, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa - Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires - CONICET

Dra. Estela Fernández Nadal

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo - CONICET

Dra. Lidia Gambon

Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur

Dr. Ricardo García

Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur

Dra. Viviana Gastaldi

Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur

Dra. María Mercedes González Coll

Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur

Dr. Alberto Giordano

Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral - CONICET

Dra. María Isabel González

Instituto de Arqueología, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

Dra. Yolanda Hipperdiner

Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur - CONICET

Dra. Silvina Jensen

Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur - CONICET

Dra. María Luisa La Fico Guzzo

Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur

Dr. Javier Legris

*Departamento de Humanidades, Facultad de Ciencias Económicas,
Universidad de Buenos Aires - CONICET*

Dra. Celina Lertora Mendoza

CONICET

Dr. Fernando Lizarrága

Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Comahue - CONICET

Dra. Elisa Lucarelli

*Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras,
Universidad de Buenos Aires*

Dra. Stella Maris Martini

Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires

Dra. Elda Monetti

Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur

Dr. Rodrigo Moro

Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur - CONICET

Dra. Lidia Nacuzzi

*Departamento de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras,
Universidad de Buenos Aires - CONICET*

Dr. Ricardo Pasolini

Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro - CONICET

El *descubrimiento* y la *conquista* de América en los manuales escolares como fuentes no tradicionales (1998-2015)

Leonardo Nicolás del Río¹, Juliana Belén Fatutta¹

Introducción

A lo largo del tiempo, los manuales han sido un recurso privilegiado en la enseñanza formal y, para muchos, han constituido el único instrumento para acceder al conocimiento escolar de la Historia pasada. Hoy en día, a pesar de la incorporación de nuevos recursos para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje, su utilización sigue siendo destacada en las aulas. En el caso que nos ocupa, podemos decir que los manuales de Historia no son la excepción y se encuentran aún muy presentes en las escuelas ya que estos textos son tal vez el único contacto que tienen muchos alumnos con la Historia.

La Historia escolar y la Historiografía han mantenido una relación muy estrecha, al menos desde la conformación y durante la consolidación del Estado-Nación argentino en adelante. Esto ha sido así porque la nueva entidad estatal se sirvió de la construcción de un relato historiográfico, el liberal, y de la conformación de un sistema educativo que actuó de acuerdo a con los fines de formar un ciudadano y consolidar una nacionalidad propuesta desde esa misma narración. En ese contexto, la escuela se convirtió en una institución fundamental para la propagación de dichos ideales. Desde hace unos años la Historia académica ha propiciado su renovación, incorporando temas, problemas, marcos teóricos y metodológicos que permitieron enriquecer sus perspectivas y análisis. Por ello, nuestra preocupación es analizar hasta

¹ Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina, correo electrónico: leo.delrio17@gmail.com, jbfatutta@hotmail.com.

qué punto la Historia escolar que se encuentra en los manuales ha sido permeable o resistente a la renovación historiográfica de la disciplina de referencia. En este sentido, para nuestra investigación, los manuales operan como fuentes que nos permiten dar cuenta de las perspectivas históricas y las formas de abordajes que hacen las Editoriales de los acontecimientos y procesos históricos que constituyen la Historia que se enseña. Esto hace que nos preguntemos: ¿Qué características tiene la historia que se encuentra en los manuales? y ¿Cuál es el tipo de Historia que se pretende enseñar y dar a conocer?

Partiendo de estos interrogantes, el objetivo de esta ponencia es analizar los manuales de Historia de escuela secundaria para comprobar si existe una renovación en el tratamiento de los contenidos o si persiste un tipo de abordaje más tradicional o fundacional, basado en lo anecdótico, el acontecimiento y un relato homogeneizador. En vinculación a con esto, retomamos lo planteado por Gloria Solé en el texto de Miralles y Gómez, que considera que los libros de texto son “mediadores entre los programas, escuelas historiográficas, políticas educativas, sistemas normativos educativos y diferentes perspectivas de enseñanza” reflejando así las representaciones sociales de un contexto dado, y que “fomentan la construcción de identidades sociales y políticas” (2017: 20). Dicho esto, analizaremos los contenidos de manuales de Historia en el período 1998-2017 que estuvo signado por la sanción y vigencia de las dos leyes educativas que contextualizan nuestra investigación: la Ley Federal de Educación del año 1993 y la Ley de Educación Nacional de 2006.

Por motivos de espacio, dada la limitación de páginas, centraremos el análisis en el proceso de “descubrimiento y conquista de América”, dividiendo el estudio en dos grandes temas: los primeros contactos registrados entre europeos y americanos (en 1492) y las consecuencias posteriores e inmediatas de este encuentro con el consiguiente proceso de “conquista”. A partir de esta selección, abordaremos aspectos transversales que consideramos necesarios para ir construyendo nuestra respuesta acerca de que Historia se enseña en estos libros. Algunos de los ejes que consideraremos son: las concepciones y las denominaciones utilizadas para esos procesos; los actores y sus roles; el lugar y la extensión del tema; las imágenes, documentos y actividades incorporadas para acompañar los textos; y el tipo de relato (descriptiva, militar, política, social, entre otros).

Para el análisis tomaremos un total de ocho manuales de Historia y Ciencias Sociales, que se editaron en nuestro país entre los años 1998 y 2015 de diferentes editoriales (SM, Santillana, Tinta Fresca, A-Z y Estrada). Cuatro de ellos pertenecen al periodo de vigencia de la Ley Federal de Educación de 1993 y otros cuatro al periodo que le sigue a la sanción de la Ley Nacional de Educación de 2006.

El “descubrimiento”

En el marco de la llegada de Colón a América, se observa en los manuales diferentes denominaciones para los pueblos americanos.² En todos los que consultamos se hace un uso indistinto de los términos “aborigen”, “indio”, “indígena” y “pueblos originarios” como si fueran sinónimos, cuando entendemos que son distintos, con cargas semánticas diferentes. El uso del vocablo “pueblos originarios” se encuentra en pocas de las Editoriales que tomamos y es interesante destacar que lo hallamos en un manual (Campos *et al.*, 2005: 139) anterior a la LEN de 2006³ que contiene como uno de los aspectos innovadores la incorporación de dicha acepción (en el artículo 54 del capítulo XI).

Hay que destacar, además, que el manual editado por Tinta Fresca en 2007 comienza su capítulo denominado “Los pueblos originarios de América” explicando que “...se denomina pueblos originarios —o indígenas o aborígenes— a aquellos que vivían en América cuando llegaron los europeos, a fines del siglo XV, y emprendieron la conquista y colonización de estas tierras” (Bruno *et al.*, 2007: 32); siendo el único en exponer el uso que dará a los términos, dando cuenta de su visión y la problematización que trae aparejada la multiplicidad de formas de denominación.

La terminología utilizada por dicho texto para el momento histórico de la llegada española a América posee algunas variaciones. Se lo menciona generalmente como “La llegada de los españoles a América” (Bruno *et al.*, 2007: 23) y una vez como “El Encuentro de dos mundos”. Esta última expresión, es simplista ya que reconoce en esta empresa la posibilidad de contacto entre sociedades aisladas, homogeneizando el espectro cultural involucrado en el proceso. Es una forma de plantear que estas dos grandes sociedades estaban en igualdad de condiciones ocultando el impacto que tuvo para ambas y las relaciones asimétricas que se dieron. Parafraseando a Novaro, creemos que estas comparaciones ocultan el potencial crítico que trae consigo el poder relativizar la cultura occidental (1999: 310). En algunos casos se hace más explícita la lógica eurocentrista, ya que son ellos quienes descubren o llegan al continente, por ejemplo, cuando titulan “los europeos descubren y conquistan América” (Celotto *et al.*, 2010: 66).

En cuanto a los actores involucrados en el proceso solo se destacan Colón y los Reyes Católicos, omitiéndose a los pueblos americanos: “los navegantes avistaron tierras en

² Se utilizará pueblos americanos o nativos para llamar a las poblaciones del continente en este trabajo.

³ Se utilizará en adelante esta abreviatura para referirnos a la Ley Nacional de Educación de 2006.

Guanahaní (islas Bahamas) y luego tocaron Cuba y Santo Domingo” (Valle y Rasnosky, 1998: 150) o “Colón se encontró con la isla” (Campos *et al.*, 2005: 130), pero no se menciona pobladores o sociedades en América. Solo se los nombra cuando se dice que, al no encontrar riquezas, los expedicionarios se repartieron la tierra y sus nativos, a quienes obligaron a pagar tributo. Siguiendo a Artieda y Ramírez (2005: 369), podemos ver como se objetiviza al nativo tratándolo como una mera mercancía.

Analizamos también aquellos elementos que acompañan la parte textual más densa, como las imágenes, los documentos, las actividades y los recortes incorporados para agregar información. Sobre las primeras, vemos representaciones tradicionales que se repiten en varios manuales, como el grabado de Theodor de Bry “La llegada de Colón a América” (1599) o el mapa histórico que reconstruye los cuatro viajes realizados por Colón a la región conocida hoy como Centroamérica. Vemos que el grabado se repite para comenzar a desarrollar el tema del “encuentro”, funcionando como ilustración del hecho, con un epígrafe que lo menciona. Un caso distinto es Tinta Fresca (2007) en el cual se incluye debajo un epígrafe extenso y explicativo que, a partir de un extracto del diario de Colón sobre sus verdaderos objetivos de viaje (“oro y especies en abundancia”) analiza la transformación de las relaciones desde este primer encuentro (Bruno *et al.*, 2007: 28). En sí, las imágenes que aparecen son de los protagonistas, de los recorridos que realizaron y de las divisiones territoriales según los tratados. En cuanto a los documentos, se incluyen testimonios y cartas de la época, como extractos del diario de Colón y de Pigafetta (Campos *et al.*, 2005: 130), los cuales describen sus impresiones sobre los pueblos americanos. También se incorporan en algunos manuales, escritos de la época en torno a las discusiones contemporáneas, como la naturaleza de los indígenas o el trato que éstos merecían, pero se ubican apartados del resto, sin consignas o preguntas que guíen el análisis de los mismos.

En cuanto a las actividades, excepto el manual coordinado por Mora (2015), que solo posee actividades integradoras al final, los demás incorporan en todas sus páginas algunas preguntas guías, aunque son en su mayoría memorísticas y repetitivas, apuntando a señalar nombres, fechas y causas puntuales.

Como síntesis, consideramos que ninguno de estos recursos se encuentran vinculados con los textos históricos, con lo cual podemos decir que no aportan información a la ofrecida por ellos. Están aislados, complementando espacio o “decorando”.

La “conquista”

En el tratamiento de la “conquista”, vemos un uso casi idéntico de los términos para referir a los pueblos americanos como en el “descubrimiento”. Se caracteriza a las poblaciones nativas como sociedades “precolombinas” o también “complejas”, esta última problematizada, dado que no las plantea como “estadios de mayor civilización” sino como más desarrolladas pero no por ello mejores. Algunos manuales presentan a las poblaciones originarias con sus nombres y matices particulares posibilitando una comparación mejor (Novaro, 1999: 309) a partir de las menciones de las mismas: “La Patagonia estaba poblada por los Tehuelches. Eran nómadas y se trasladaban en busca de leña y presas para cazar [...] Tierra del Fuego estaba habitada por dos pueblos, los onas y los yámanas” (Campos *et al.*, 2005: 141). Este último texto resulta paradigmático si tenemos en cuenta lo planteado en la Ley Federal de Educación que propone la superación de todo estereotipo discriminatorio en materiales didácticos y el establecimiento de condiciones que posibiliten la convivencia pluralista de la sociedad (Capítulo I, Artículo 5º, incisos “n” y “r”).

Hallamos también distintas denominaciones que nos hablan del proceso de “conquista y colonización” (Luchilo *et al.*, 2005: 162; Campos *et al.*, 2005: 133; Bruno *et al.*, 2007: 53) o bien “Conquistadores y conquistados” (Canedo *et al.*, 2005: 186) sin aclaración alguna de quiénes son aquellos que “conquistan” y de qué manera lo hacen. Uno de los manuales queda en un punto medio refiriéndose al proceso como “encuentro y conquista de América” (Valle y Rasnosky, 1998: 178), borrando las relaciones asimétricas que se dan al tener el primer contacto. Sumado a esto, observamos que algunos textos adoptan directamente la óptica europea al sostener: “Los españoles conquistan y ocupan América (Morichetti y Pike, 2007: 56) o bien: “La conquista española. El mito del Dios que retorna” (Mora *et al.*, 2015: 88). También se habla de “nuevo y viejo mundo” para referirse a las culturas, destacando, con el uso de cursivas, términos propios de los europeos (Bruno *et al.*, 2007: 55).

En cuanto a los actores y sus roles hay diferentes miradas. En general, la mayoría al igual que con el “descubrimiento”, presentan como actor principal al europeo, como aquel aventurero que viene en busca de riquezas, negándole acción al actor nativo: “Pizarro mandó a llevar a Atahualpa a Cuzco, y allí aprovechando la lucha entre los jefes que apoyaban a uno u otro hermano, ordenó ejecutarlo. Luego de este episodio, muchos incas se sintieron abandonados por sus dioses y dejaron de oponer resistencia a los conquistadores” (Canedo *et al.*, 2005: 186). Desde esta mirada, podemos plantear la visión que nos proponen Artieda y Ramírez como aquella “metáfora de lo arcaico” en tanto se presenta a las sociedades nativas

como objeto de la Historia, con una posición pasiva, degradada y desigual en el relato (2005: 369). Otros, muestran una versión más equilibrada del proceso, porque se les otorga un rol de contribuyentes de ese proceso de dominación o bien se les dan espacios de resistencia, incluso demostrando que luego de la caída formal del imperio, siguieron habiendo focos de oposición a dicha dominación: “La resistencia inca continuó durante varios años; los conquistadores solo lograron reducir la fortaleza de Vilcabamba en 1572” (Luchilo *et al.*, 2005: 167). También se plantean debates respecto a Colón, en los que se trata de problematizar acerca de cuál es el rol en el que más se destacó, si como “conquistador o descubridor” (Valle y Rasnosky, 1998: 183).

Por último, hay posturas respecto a los pueblos originarios como sujetos activos donde el discurso devela las relaciones de poder y permite mostrarlos presentes dentro de la explicación, con actos de resistencia, sus propias organizaciones, sus implicancias en el desarrollo de la “conquista” y también la mutua influencia e impacto en el proceso (Artieda y Ramírez, 2005: 371). En este mismo sentido, podemos señalar algunos otros ejemplos: “Entre los siglos XVI y XVIII la conquista y colonización europea produjo profundos cambios económicos, sociales, políticos, demográficos y culturales en los pueblos americanos. También los países europeos modificaron sus organizaciones internas en función de la ocupación de los nuevos territorios para obtener de ellos el mayor beneficio posible” (Campos *et al.*, 2005: 133). Un aspecto innovador que encontramos solo en dos manuales (Morichetti y Pike 2007: 63; Mora *et al.*, 2015: 96) es la aparición de la mujer, con el agregado de ser una nativa, la Malinche. Destacamos la influencia de la LEN en estos libros, en tanto hay una preocupación por la búsqueda de la igualdad de género (Capítulo II, Artículo 11°, inciso “f”).

En relación con las imágenes, éstas se presentan con descripciones vagas, sin vinculación con los textos y poco problematizadas (Valle y Rasnosky 1998: 178-181; Mora *et al.*, 2015: 80-91). Tomando a Cruder, podemos decir que “queda de manifiesto una utilización del texto imagen donde prevalece lo estético/decorativo por sobre la función epistémica minimizándose, paradójicamente, un cúmulo informativo que el texto imagen aporta poblando las páginas escolares” (2003: 4). Solo pocas imágenes presentan una estrecha relación con el cuerpo del texto, al poder ser explicadas y complejizadas a partir de actividades que les otorgan una función epistémica (Campos *et al.*, 2005: 134-139; Bruno *et al.*, 2007: 52-59).

Algunas de las actividades se presentan como disparadoras para el tratamiento posterior de los temas (Valle y Rasnosky, 1998: 178); otras buscan estimular la construcción del conocimiento histórico al generar producciones personales o reflexiones y compararlos con hechos de actualidad, como ocurre en el manual de la editorial A-Z: “e) Redacten las medidas que

adoptarían para mejorar su situación. Fundamente su opinión” (Mora *et al.*, 2015: 99). Este tipo de consignas es minoritario, ya que la mayoría buscan respuestas textuales, por lo cual no se fomenta un pensamiento crítico ni la creatividad, como se pretende en la LEN (capítulo III, artículo 11º, inciso “t”). Lo memorístico, junto con aquello que tiende hacia la naturalización de los contenidos, queda enclaustrado dentro de lo que Cuesta Fernández llama el “código disciplinar” (1997: 60), en tanto constituye una tradición de larga que puede observarse en dichas consignas. Sin embargo, las actividades finales de cada manual constituyen una excepción dado que presentan un notable contraste con las que se desarrollan en el cuerpo del texto, proponiendo realizar un abordaje reflexivo o poniendo a disposición herramientas para problematizar: “Para elaborar una explicación histórica conviene tener en cuenta las siguientes cuestiones: -Los acontecimientos o sucesos históricos son el resultado de varias causas. -Las causas de un hecho no siempre son sucesos ocurridos inmediatamente antes. A veces algunas causas son muy lejanas en el tiempo...” (Canedo *et al.*, 2005: 191); “[...] b) ¿Qué tipo de interpretación ofrece este historiador? c) ¿En qué se diferencia de otras lecturas de la conquista?” (Morichetti y Pike 2007: 69); “Para analizar una película es muy útil, en primer lugar, elaborar una ficha con toda la información técnica del filme: título, director, año de estreno, actores principales, etc. [...]” (Celotto *et al.*, 2010: 81).

Tanto la naturaleza como el tratamiento de los documentos son variados al igual que los mapas, cronologías, citas de libros y fuentes de distinto tipo. En términos generales, podemos decir que su utilización está en relación con el texto y además se plantean actividades en relación a con éstos. La excepción la constituyen tres manuales (Valle y Rasnosky, 1998; Canedo *et al.*, 2005; Mora *et al.*, 2015) en los cuales se incluyen documentos solo en las actividades finales. Las cronologías son poco frecuentes (Bruno *et al.*, 2007: 53; Valle y Rasnosky 1998: 180) y funcionan como ordenadoras de los hechos, siendo lo más cuestionable la existencia que proponen de un tiempo cristiano, teniendo en cuenta los planteos tanto de la LFE (Título VIII, Capítulo I, Artículo 43º, inciso “b”) como de la LEN (Capítulo II, Artículo 11º, inciso “f”).

Artieda (2004) expone que los discursos escolares comienzan a incorporar la diversidad cultural y la cuestión indígena a partir de ciertas Leyes y Congresos que provocaron un cambio ideológico sobre el tratamiento de estos pueblos. Sin embargo, consideramos que, al menos los manuales seleccionados, carecen de este tipo de incorporaciones y tratamientos, ya que los relatos históricos poseen, en su mayoría, referencias anecdóticas y sucesiones de hechos, puntualizando en datos numéricos o descriptivos innecesarios: “los navegantes avistaron tierras en Guanahaní (islas Bahamas) y luego tocaron Cuba y Santo Domingo” (Valle y Rasnosky,

1998: 150); “El 12 de octubre, un miembro de su tripulación avistó tierra y Colon desembarcó en la costa de una isla ubicada en el mar Caribe, tomó posesión del territorio en nombre de los reyes... (Canedo *et al.*, 2005: 184); “...el 12 de octubre las naves tocaron territorio americano, aunque Colon jamás lo supo” (Bruno *et al.*, 2007: 23). Solo Santillana (Morichetti y Pike 2007: 57), desarrolla un relato de proceso histórico que señala las influencias y relaciones entre los hechos que van a configurar consecuencias en diferentes plazos. En general, la forma de abordar los acontecimientos carece de tratamiento historiográfico o de problematización, tal vez aludiendo a un intento de objetivación o, como menciona Cruder, ya que los manuales son considerados elementos legítimos y verdaderos, tal vez se piense que no deben aportar las fuentes de donde obtienen la información o las “huellas” de lo trabajado por sus autores (2003: 2).

Refiriendo al tipo de relato que desarrolla cada manual, podemos observar un predominio de la explicación economicista en siete de los manuales seleccionados. Si bien el tratamiento del tema varía, el factor conducente del proceso y la motivación principal es recurrentemente la necesidad de riquezas y la ambición de conquistadores (Valle y Rasnosky, 1998: 179-180; Luchilo *et al.*, 2005: 172; Canedo *et al.*, 2005: 186; Bruno *et al.*, 2007: 54 y 58; Morichetti y Pike, 2007: 59-66; Celotto *et al.*, 2010: 74; Mora *et al.*, 2015: 87). En consecuencia, si bien algunos incorporan otros aspectos, como el religioso, lo que podemos señalar es que los libros escolares se apoyan en una mirada española, como plantea Novaro porque “con la conquista la historia se cuenta generalmente desde España, se piensa desde sus propósitos y se habla desde sus intenciones [...]” (1999: 302), ya que el móvil económico y también el militar son fundamentales. Una variante a esta perspectiva es la edición de Tinta Fresca del año 2005, que presenta una complejización de las sociedades americanas desde diversos abordajes (como el económico, el cultural y el político) para mostrar la manera en que esa organización influye en el proceso de conquista de manera decisiva (Campos *et al.*, 2005: 142-143).

El primer contacto entre españoles y americanos, se trata, en los manuales, luego de alguna introducción o desarrollo sobre estos pueblos. No hay excepción al respecto y solo varía el desarrollo que se hace de las sociedades y que, generalmente, es descriptivo. Para la “conquista” se dedican muchas más páginas en comparación y se abordan las diferentes estrategias utilizadas. Por lo tanto, el peso histórico es mayor en este último tema.

Conclusiones

Teniendo en cuenta los propósitos planteados en la ponencia, pudimos observar como en la mayoría de los manuales hay una pervivencia del tratamiento tradicional, ya sea desde las denominaciones utilizadas, el rol que se otorga a los actores en el que solo en pocos casos vimos que los nativos tuvieron un papel activo. Lo mismo sucede en las imágenes y actividades, que están basadas en una lógica europea, como el relato, con predominio en los hechos y en las explicaciones economicistas y militares, y tendientes a favorecer la repetición y a la memorización en el caso de las consignas. Aunque reconocemos ciertos aspectos innovadores, consideramos que éstos no favorecen los análisis críticos ni la problematización de los procesos históricos.

En líneas generales, si bien hemos encontrado en algunos textos ciertos elementos que parecen responder a iniciativas la LFE y la LEN y que fuimos señalando en el desarrollo del trabajo, no hemos podido concluir que haya habido un impacto de cada una en los manuales editados durante sus respectivos años de vigencia. Nos interesa destacar la importancia de utilizar los manuales escolares como fuentes para investigar qué Historia pretenden enseñar en las aulas y que miradas historiográficas ofrecen de los acontecimientos, de los procesos y de los actores. De esta manera podremos analizar las relaciones que establecen entre la Historia, la Historiografía y la enseñanza de la Historia.

Por último, queremos señalar que entre sus limitaciones encontramos la ausencia de la problematización y del análisis crítico, que son producto, según creemos, de una concepción de manual como recorte legítimo de una Historia verdadera y homogeneizadora.

Bibliográficas

- Artieda T. (2004), “Entre la homogeneidad fundacional (1880-1916) y la diversidad cultural de fin de siglo (1980-2000). Los discursos escolares sobre los indígenas en el Chaco”, Argentina, Universidad Nacional del Nordeste, pp. 33-52.
- Artieda, T. y Ramírez, I. (2005), “Posiciones discursivas en conflicto. O de cómo los discursos escolares procesan el mandato de ‘reivindicar la diversidad’”, en: *Cuadernos de Educación*, n.º 4, pp. 365-379.

- Batallán, G. y Campanini, S. (2007), “El ‘respeto a la diversidad’ en la escuela: atolladeros del relativismo cultural como principio moral”, en: *Revista de Antropología Social*, vol. 16, pp. 159-174.
- Bruno P. *et al.* (2007), *Historia 2 ES*, 1º edición, Buenos Aires, Tinta Fresca.
- Canedo, M. *et al.* (2005), *Cronos 8. Ciencias Sociales: E.G.B. 3* - 1º edición, 2º reimpresión, Buenos Aires, Ediciones SM.
- Celotto, A. *et al.* (2010), *Historia: las sociedades de América y Europa entre el siglo XIV y fines del siglo XIX*, 1º edición, Buenos Aires, Santillana.
- Cruder, G. (2003), “La imagen de los otros: ¿quiénes son los indígenas que habitan los libros escolares argentinos? (Informe acerca de un estudio exploratorio)”, en: *VII Congreso de la Asociación Internacional de Semiótica visual. Ver y saber. Memoria, acción y proyección, 10 al 14 de diciembre*, México, pp. 1-7.
- Cuesta Fernández, R. (1997), *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Barcelona, Pomares-Corredor.
- Luchilo, L. *et al.* (2005), *Ciencias Sociales 8-Serie Entender EGB 3*, 1º edición, Buenos Aires, Estrada.
- Miralles, P. y Gómez, C. (2017), “Enseñanza de la Historia, análisis de libros de texto y construcción de identidades colectivas”, en: *Historia y Memoria de la educación*, n.º 6, pp. 9-28.
- Mora, C. (coord.), Ballesteros, G. *et al.* (2015), *Historia de dos continentes siglos XIV-XIX: edición especial para el Ministerio de Educación de la Nación*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, A-Z editora.
- Morichetti, M., Pyke, J. *et al.* (2007), *Historia: América Latina y Europa entre los siglos XV y XVIII*, 1º edición, Buenos Aires, Santillana.
- Novaro, G. (1999), “Diversidad cultural y conocimiento escolar: el tratamiento de los indios en los contenidos educativos”, en: *Cuadernos de Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, n.º 18, pp. 297-314.
- Valle, G. y Rasnosky, J. (eds.) (1998), *Ciencias Sociales 8. Geografía-Historia-Formación ética y ciudadana*, 1º edición, Buenos Aires, Santillana.

VII

JORNADAS DE INVESTIGACIÓN EN HUMANIDADES



DEPARTAMENTO
DE HUMANIDADES
UNS



COLECCIÓN
CIENCIAS SOCIALES
Y HUMANIDADES

