

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS

MAESTRÍA EN DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS

Maestranda: Prof. María Silvia Álvarez

Directora de tesis: Dra. Mariela Coudannes Aguirre

Título: La enseñanza de la dimensión temporal en los manuales de historia antigua. Un estudio de su construcción y utilización.

Santa Fe

Julio de 2019

Hace unos cuantos años, una madre docente le explicaba a su niña de cuatro años que comenzaría a ir a la escuela, igual que su mamá. La niña preguntó entonces cuándo terminaba la escuela. “Cuando termines la facultad”, respondió la madre.

El proceso que me llevó a esta tesis, y que continuará, comenzó ese día.

Aunque la escritura de una tesis es el trabajo de una persona, hubo muchas otras que, de diferentes maneras, hicieron sus aportes para que este camino sea posible. Todas esas personas fueron de central importancia y no puedo dejar de reconocérselo.

A mis hijos, Álvaro y Pilar, mis dragoncitos alados que pasaron muy brevemente por este mundo, y en ese tiempo se las arreglaron para cambiar e iluminar para siempre nuestro universo, llenándolo de amor y de fuerza.

A mi esposo, Daniel, sin su amor, su fuerza, su sentido del humor, su compañía, su confianza, su paciencia, esta tesis no habría sido posible.

A mi madre, una gran docente que marcó mi camino en el mundo de la educación. Junto a mi padre, me amaron, incentivaron, acompañaron y estimularon toda mi vida. A mi padre, mi eterno protector, que emprendió su vuelo final cuando estaba escribiendo el último capítulo de este trabajo y alcancé a contarle que estaba terminando, sé que esto lo llenaría de alegría.

A mi suegra, Bebi, mi fan número uno, ella ya no está con nosotros pero sé que estaría llorando de emoción.

A Ana, mi querida mentora, amiga, compañera de trabajo y de aventuras. Con su increíble generosidad me fue enseñando, guiando, ayudando y acompañando en este camino, que no hubiera sido el mismo sin ella.

A Claudio, querido compañero de cátedra y, por sobre todo, querido y extrañado amigo. Él tenía el don de reconocer en los demás capacidades que uno ni siquiera había visto y me apoyó incondicionalmente en este proceso.

A Mariela, mi directora de tesis, cuyo conocimiento y acompañamiento certero, respetuoso, cariñoso, tranquilo y constante fueron mi sostén permanente a lo largo de todo este tiempo.

A Martín y Noel, incansables y entrañables “secuaces”, y a través de ellos a todos aquellos amigos que me han alentado en este proceso.

A todos ellos, va mi enorme agradecimiento y a todos les dedico este trabajo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	6
PARTE UNO	9
Capítulo 1. Planteos iniciales	9
1.1 Justificación	9
1.2 Relevancia social y académica	10
1.3 Antecedentes y estado del arte	12
Capítulo 2. Algunas aproximaciones teóricas a la temporalidad	24
2.1 El tiempo histórico	27
2.2 Concepciones del tiempo histórico	29
2.3 El tiempo histórico: su enseñanza y aprendizaje	32
2.4 La adquisición de la idea de temporalidad en el niño y en el adolescente	34
2.5 La temporalidad y la práctica docente	38
2.6 La selección de contenidos con respecto al tiempo histórico	41
2.7 Categorías y conceptos temporales	42
2.8 La historia antigua y los desafíos que plantea para su enseñanza y aprendizaje	47
Capítulo 3. Hacia una definición y caracterización de los manuales.	54
3.1 Los manuales y sus características	61
3.2 Los manuales y el aula	62
3.3 Los manuales de historia: posibles modelos, caracterización. El manual de historia “ideal”	64
3.4 Los manuales, su contenido y su elección	68
3.5 Los manuales de Historia Antigua en Argentina	70
3.6- El trabajo de análisis de los manuales	74
3.7- Aspectos metodológicos de esta investigación	80
3.8- Unidades de análisis	81
3.9- Actividades	82
PARTE DOS	85
Capítulo 4. Contexto de producción y corpus de trabajo	85

4.1 Análisis del contexto de producción	85
4.2- Corpus de trabajo: selección y descripción general de manuales para su análisis	93
Capítulo 5. Análisis individual de los manuales seleccionados	100
5.1- Astolfi, J. (1963 [1951]) Historia 1. Antigua y Medieval. Buenos Aires: Kapelusz.....	100
5.2- Ibáñez, J.C. (1980) Historia 1. Buenos Aires: Editorial Troquel.....	112
5.3- Alonso, E., Elisalde, R. y Vázquez, E. (1997). Historia. Desde la antigüedad hasta la formación del mundo moderno. Buenos Aires: Aique.	124
5.4 - Arzeno, M., Castro, H., Fariña, M., Minvielle, S., Morichetti, M., Schwarzberg, L., Scirica, E., Ucha, G. (2005) Ciencias Sociales 7. Serie Todos protagonistas. Buenos Aires: Santillana.....	136
5.5 - Balbiano, A.; Carabajal, B.; Casola, N.; Celotto, A.; Cifuentes, M.; López de Riccardini, S.; Maurizio, M.P.; Sá, I.; Vissani, G. (2015) Ciencias Sociales 1. Serie Conocer +. Buenos Aires: Santillana.	152
5.6 - Blanco, J.; Fernández Caso, M.; Gurevich, R.; Vázquez, E.; Alonso, E.; Soletic, M. (2017) Ciencias Sociales 1. Serie ConCiencia Social. Buenos Aires: Aique.	164
5.7 - Análisis comparativo	172
 CONSIDERACIONES FINALES.....	 187
 BIBLIOGRAFÍA	 194

Introducción

La historia es atravesada por dos coordenadas: el tiempo y el espacio, conceptos naturalizados por el uso, que solemos dar por sabidos y entendidos, generando muchas veces aun más confusión. Año a año, los que nos dedicamos a la enseñanza de la historia, nos encontramos ante una serie de retos, entre los cuales la comprensión de la dimensión temporal ocupa un importante lugar. Podemos notar que persiste un “modelo obsoleto de representación de la temporalidad asociada únicamente a la cronología o, como mucho, a la periodización.” (Santisteban Fernández, 2007: 21)

En la actualidad se constata una carencia de conocimientos sobre temporalidad en nuestros alumnos, quizás por la dificultad que ello representa en la adolescencia o por no ser considerado como un aprendizaje necesario por cierta parte del profesorado, que incluso puede tener errores conceptuales respecto al tiempo histórico (al que identifica con cronología). (Torres Bravo, 2000: 19)

Las dificultades para el aprendizaje del tiempo cronológico van desde la comprensión de los años transcurridos entre un acontecimiento y otro, o los cambios que se producen en un proceso histórico. A su vez, el aprendizaje del tiempo histórico (que es discontinuo como todo tiempo social) acarrea la dificultad de distinguir entre distintos tiempos.

A su vez, la historia antigua presenta una serie de dificultades para su enseñanza en la escuela secundaria debido a que se plantean conceptos que son complejos para los alumnos y también porque los lleva a espacios y tiempos muy lejanos y difíciles de comprender. A los alumnos la historia antigua se les aparece como un conjunto desordenado de lugares desconocidos, seres fabulosos y míticos, reyes y dioses que existen en un tiempo nebuloso. En este contexto el manual puede representar una ayuda invaluable para la enseñanza y el aprendizaje, siendo utilizado por una buena parte de los docentes como un recurso didáctico habitual. Por manuales entendemos a aquellos libros de texto cuyo objetivo es actuar como soporte de la enseñanza, que presentan un programa de contenidos. El manual es una herramienta para la enseñanza y el aprendizaje, ocupa un lugar de privilegio como organizador de las prácticas, es la expresión de un primer paso de transposición didáctica, en ellos el

saber sabio o saber académico se transforma en saber a enseñar. Los manuales de historia organizan su contenido y sus actividades de acuerdo con ciertos criterios y concepciones temporales que van a repercutir en la manera en que estos sean contruidos y utilizados por los docentes y los alumnos. Estos libros se ven atravesados por ideologías, intereses y creencias, expresando una determinada manera de ver el mundo. Son elementos importantes en el quehacer diario del aula, su relevancia no es sólo académica, sino también política y educativa, cumpliendo con múltiples funciones tanto para los docentes como para los alumnos. En sus páginas se condensan el conocimiento y las competencias que se pretenden transmitir. Su contenido cristaliza ideologías, percepciones, representaciones de la sociedad que los creó, por lo que este no es neutral, sino que responde a un sistema de creencias y valores. Son productos que responden a las políticas culturales y los lineamientos curriculares vigentes, además de a las políticas editoriales.

Las concepciones acerca del tiempo, su enseñanza y su aprendizaje han ido modificándose y dando origen a nuevas teorías. El manual es un producto de su época, del contexto en el que ha sido escrito. En algunas de estas obras podemos encontrar una bibliografía (especialmente en los más actuales, ya que los anteriores a la Ley Federal de Educación no suelen tener una) en la que podemos encontrar las investigaciones historiográficas más reconocidas y recientes, lo que nos haría suponer que sus conclusiones se ven reflejadas en sus páginas.

Los objetivos que nos planteamos son los siguientes: identificar y describir conceptos y representaciones temporales en manuales de historia antigua; elaborar hipótesis sobre qué criterios se han seguido en el tratamiento de la temporalidad y la selección/propuesta de recursos/actividades de cada uno; analizar y comparar el tratamiento de la temporalidad en distintos manuales de historia antigua (según editorial y año de edición); comprender las teorías que sustentan las diferentes propuestas analizadas y qué tipo de relación establecen entre historia investigada/enseñada.

En este trabajo se intenta comprender la construcción de una categoría teórica, la temporalidad, en los manuales destinados a la enseñanza de la historia antigua, a

través de la observación, descripción e interpretación del contenido de los libros estudiados. Nos preguntamos acerca de los conceptos, actividades y representaciones temporales que podemos encontrar en los manuales de historia antigua. Para ello, seleccionamos seis manuales editados en tres contextos educativos diferentes en nuestro país y analizamos de qué modo trabajan la temporalidad y qué cambios podemos reconocer entre ellos.

Esta tesis está organizada en dos partes, cada una con sus correspondientes capítulos. En la primera parte planteamos y desarrollamos un marco teórico – metodológico, dividido en tres capítulos. En el capítulo 1, exponemos los primeros planteos: la justificación de la temática estudiada, su relevancia, así como los antecedentes y el estado del arte de la misma. El capítulo 2 se dedicó a especificar, en diversos apartados, los principales planteos teóricos y didácticos acerca del tiempo histórico y la historia antigua. El capítulo 3 también está dividido en apartados, los primeros se ocupan de cuestiones teóricas acerca de los manuales, sus características generales y su utilización en el aula, los manuales de historia y los manuales de historia antigua en particular. Los últimos apartados de este capítulo trabajan cuestiones metodológicas acerca del trabajo de análisis de manuales, los aspectos metodológicos de esta tesis, las unidades de investigación y las actividades que se realizan.

La segunda parte se dedica a la tarea de análisis del corpus de manuales seleccionados, dividida en dos capítulos. El capítulo 4 estudia el contexto de producción de los manuales, así como también se especifican los criterios de selección y las características generales de los textos. Por último, en el capítulo 5 se realiza un análisis individual de cada uno de los manuales y un análisis comparativo entre ellos.

PARTE UNO

Capítulo 1

Planteos iniciales

1.1 Justificación

Parece, pues, que al final de la educación obligatoria la imagen que el alumnado tiene sobre el tiempo histórico es la de una serie de paisajes de la historia, borrosos e inconexos. Si intentamos reconstruir un mapa cognitivo temporal de su memoria histórica, para conocer sus ideas o sus conocimientos sobre un tiempo histórico delimitado, no encontramos como en el caso del espacio, mojones, rutas y configuraciones, sino hechos, personajes y fechas, además de algunos estereotipos... (Pagès y Santisteban, 1999: 188)

La capacidad de ubicarse y comprender el tiempo es una de las mayores dificultades que presenta la enseñanza de la Historia, por lo que es de suma importancia la construcción de la idea de temporalidad en los alumnos. Esta cuestión la desarrollaremos más adelante en este trabajo.

Los docentes que nos abocamos a la enseñanza de las ciencias sociales, nos encontramos con que la mayoría de los estudiantes tienen dificultades a la hora de enfrentarse a los principios más básicos de la temporalidad. Así es como nos preguntamos cómo se aprende esta dimensión en las ciencias sociales, qué tiempo histórico es posible enseñar y ayudar a construir (Trepát y Comes, 1998: 49).

Estudiar la antigüedad conlleva acercarse y valorar el conocimiento de sociedades que llevaron adelante un largo proceso a través del cual enfrentaron sus necesidades y dificultades y les dieron respuestas, creando aportes importantes para la humanidad. Estos aportes aun están presentes en el patrimonio cultural que hemos heredado. Estudiar las sociedades antiguas nos brinda la posibilidad de descubrir el pasado, de comprender tiempos y espacios que son muy lejanos.

Ahora bien, la historia antigua se imparte por lo general en el último año de la escuela primaria o el primer año de la escuela secundaria, lo que acarrea una serie de dificultades y desafíos. A esa altura de formación escolar, los conocimientos de historia

de los alumnos son fragmentarios y de escasa o nula significación. La idea de temporalidad no se ha desarrollado y les cuesta ubicarse en el espacio. En general, su idea de la historia tiene más que ver con las efemérides, un cúmulo de anécdotas desordenadas. Las explicaciones tienden a centrarse en un personaje o en un hecho en particular, siguiendo un estricto orden cronológico y acaencial, perdiendo de vista los procesos que se dan en tiempos largos.

El manual suele ser la herramienta que, acompañando al trabajo del docente, introduce a los alumnos en el conocimiento de estas sociedades tan lejanas. El modo en que los libros presentan los contenidos, la redacción de las temáticas trabajadas, la manera en que se representa el tiempo, las actividades sugeridas, las lecturas complementarias, etc., influyen en la formación de la concepción temporal de los alumnos.

Esta temática nos interesa porque la mayor parte de nuestra carrera la hemos dedicado a la enseñanza de la historia antigua, tanto en la escuela secundaria como en el nivel superior, encontrando un alto índice de dificultad, especialmente en lo referente a la comprensión del tiempo histórico. Todo esto nos condujo a una reflexión constante sobre qué estábamos enseñando, de qué manera, con qué recursos, qué aprendían los alumnos y cómo. El manual como recurso siempre nos ha parecido un elemento sumamente interesante para su análisis, lo que nos llevó a la revisión de varias propuestas editoriales de diferentes etapas. Así pudimos reconocer cambios, ausencias, continuidades. Esta investigación pretende ser la continuación de ese análisis que surgió como necesidad de nuestra práctica docente.

1.2 Relevancia social y académica

Considerar los libros de texto escolares como fuente de investigación didáctica implica sin dudas una opción necesaria de ser justificada. (...) los libros de texto se han convertido muchas veces en verdaderos agentes de elaboración y concreción del currículum por ser los soportes más utilizados en la práctica docente para la transmisión de los contenidos históricos. Esta situación hace de los libros de texto materiales curriculares de elevada incidencia en el aprendizaje realizado tanto en el aula como fuera de ella, donde la mayor parte del tiempo que los alumnos

dedican a estudiar y realizar tareas gira en torno a estos libros. (González y Massone, 2004: 73)

La reflexión epistemológica sobre la naturaleza del tiempo histórico es un requisito fundamental para la selección de los contenidos históricos, y en concreto, para determinar qué se debe enseñar y qué deben aprender los alumnos sobre él. (Benejam, 2002: 198)

Al hablar con padres, e incluso con otros docentes, podemos ver que la historia en las escuelas aún es considerada por muchos como una asignatura en la que predomina el aprendizaje memorístico y la concepción positivista del tiempo, visto como algo acausal. Comprender la historia y su temporalidad implica repetir de memoria una larga serie de fechas, perdiendo de vista el contexto general, la visión de proceso y la significatividad de lo que se está estudiando.

La adquisición de la noción de temporalidad es compleja, especialmente cuando hablamos de la enseñanza y el aprendizaje de la historia antigua. Los manuales son herramientas importantes para la enseñanza y el aprendizaje, espacios donde ideas y concepciones se encuentran, estén estas explícitas o no. La realidad del aula, sus tiempos apremiantes, sus exigencias, muchas veces conducen a que la utilización de los manuales se lleve adelante sin que medie una adecuada reflexión, y que se mecanice el trabajo con ellos. La cotidianeidad nos lleva a naturalizar nuestras prácticas, perdiendo la posibilidad de reflexionar sobre esa construcción.

Consideramos que es necesaria una lectura analítica y reflexiva, que haga posible la toma de conciencia de las concepciones presentes en las herramientas que utilizamos en nuestra práctica docente. Esto no solo es importante para los manuales utilizados en la actualidad en las escuelas argentinas, ya que inciden en la construcción de la idea de la temporalidad de los alumnos, también lo es para los libros publicados con anterioridad, textos escolares ya “clásicos” que han servido de herramientas para la formación de muchas generaciones. Esta importancia radica en que han formado a personas que hoy son los padres y abuelos de nuestros alumnos, y especialmente porque han contribuido a la formación de quienes hoy somos docentes, influyendo fuertemente en la construcción de nuestras ideas acerca de la historia, el espacio y el tiempo.

1.3 Antecedentes y estado del arte

No hay muchos estudios acerca del tratamiento de la temporalidad en libros de texto, podemos encontrar algunas investigaciones como la tesis doctoral de Ángel Blanco Rebollo (2007, Universitat de Barcelona) titulada *“La representación del tiempo histórico en los libros de texto de Primero y Segundo de la Educación Secundaria Obligatoria”*. En la Revista Clío & Asociados podemos encontrar dos artículos cuya temática se relaciona en parte con lo investigado en este trabajo: en la edición de 1996 se publicó un artículo de Andrea Zingarelli: *Algunas consideraciones sobre la propuesta editorial para la enseñanza de la Historia Antigua*, y en la de 2008 el artículo de M. Paula González y Marisa Massone: *La formación de la temporalidad en la enseñanza de la historia. Aproximaciones desde los libros de texto escolares*.

Con respecto a la enseñanza de la historia antigua, tampoco hay demasiados trabajos que hayan profundizado sobre esta línea en particular. Un ejemplo importante es la publicación, en octubre de 1995, en el número 6 de la revista Iber, del dossier titulado *“Historia Antigua en la enseñanza”*. Allí, podemos encontrar artículos como: *Recorrido por la historiografía de la Historia Antigua*, Hernández Guerra; *El pasado excluido. La enseñanza de la historia antes de la aparición de la escritura*, Ruiz Zapatero; *Prehistoria e Historia Antigua en la enseñanza secundaria. Tradición e innovación en los textos escolares*, Hernández Martín, Álvarez-Sanchís y Martín Díaz; *Hacia un conocimiento del medio a través de la enseñanza de la Historia Antigua. Un enfoque medio ambiental*, Verdasco Martín, entre otros. La Universidad Nacional de Colombia publicó en 2004 el libro de Campos y Rodríguez: *La enseñanza de la Historia Antigua en la escuela*.

También hemos encontrado artículos y ponencias que han desarrollado esta temática, entre los que podemos mencionar los trabajos de: Teresa García Santa María y Joan Pagès Blanch (2008): *La imagen de la Antigüedad en la enseñanza de la Historia*; Silvia Crochetti (2010): *El Oriente, en la Historia Antigua, en los textos de EGB3: entre la fascinación y la guerra*; Daniel Abril López y José María Cuenca López (2016): *Prehistoria y Arqueología en 1º de ESO: análisis documental y propuesta didáctica para la explicación de la organización social pasado y actual*. En 2017, David Zorrilla Maza

presentó, en la Universidad de Cantabria, su tesis de maestría: *La Historia Antigua en educación secundaria: realidad y posibilidades*, dirigida por Andrés Hoyo Aparicio.

Sí podemos apreciar que existe una importante cantidad de investigaciones que toman al manual como objeto de estudio y también estudios acerca del tiempo histórico, su enseñanza y su aprendizaje. La investigación sobre manuales comienza en Europa luego de la Primera Guerra Mundial, cuando la Liga de Naciones llegó a la conclusión de que los manuales podían ser herramientas de transmisión de prejuicios y estereotipos, por lo que era necesaria su revisión. Fue especialmente desde la década de 1960 que los manuales se han considerado como objetos a investigar en la didáctica de las ciencias sociales, tiempo en el que, luego de los horrores de la Segunda Guerra Mundial, las naciones centraban su preocupación en la formación de ciudadanos. Gran parte de estos estudios tuvieron como eje a las ideologías, los prejuicios, la discriminación a distintos grupos, las prácticas excluyentes que obstaculizaban la integración y la convivencia.

El manual ha sido estudiado no sólo desde la academia, sino también desde los organismos oficiales, especialmente se han analizado cuestiones metodológicas y didácticas, más que los estudios históricos. En América Latina la mayor parte de los trabajos se han planteado desde la historia de la educación, especialmente la incidencia de los manuales en la construcción de las identidades nacionales y los imaginarios colectivos. (Ossenbach y Somoza, 2005: 24 – 25)

Como tema de investigación ha tenido un gran crecimiento en las últimas décadas del siglo XX, y diversos autores han identificado distintas líneas, tendencias y enfoques de investigación, algunos de los cuales sintetizaremos a continuación.

Las líneas centrales de investigación sobre manuales son tres, de acuerdo con Egil Borre Johnsen (1996): la ideología, el uso y el desarrollo (González, 2006: 203). Una gran parte de los estudios siguen la primera línea, siendo el Georg Eckert Institute el líder de ellos. Colás Bravo (2009: 41) resume en cinco los enfoques de la investigación sobre manuales: estudios sobre el contenido, evaluación de manuales, análisis didáctico, aspectos formales y comparación de medios.

Varias líneas de investigación toman determinados elementos como punto de partida para su análisis de los medios curriculares (Martínez y Rodríguez, 2010: 247):

- el rol ascendente de los manuales y su selección en las prácticas áulicas;
- el discurso ideológico oculto;
- el contenido simbólico en el manual;
- el papel de las reformas curriculares sobre los materiales curriculares;
- estudios relativos a las didácticas específicas;
- el análisis del manual como discurso sobre la tarea docente y el curriculum;
- la economía política del manual;
- guías de evaluación y análisis de textos;
- propuestas para la escritura de nuevos textos.

Adriana Fernández Reiris identifica cuatro tendencias (2005: 25):

1- Estudios críticos, históricos e ideológicos acerca del contenido: estos intentan develar la ideología presente en los textos, se investiga qué se dice, cómo se dice, qué se omite. Así, dentro de esta línea encontramos trabajos realizados desde diversos puntos focales: perspectiva de género, prejuicios étnicos, tendencias ideológicas y clasistas, cómo se abordan algunas materias o temas, o cómo ha evolucionado el libro de texto. En estas investigaciones, en general, se aplica el análisis de contenido y también el análisis del discurso.

2- Estudios formales, lingüísticos y psicopedagógicos referidos a la legibilidad y comprensibilidad, su presentación y adecuación didáctica general y/o específica: en este grupo el acento está puesto en el mejoramiento de la efectividad del lenguaje, del diseño y de la evaluación psicopedagógica de los contenidos y actividades, también se evalúan proyectos que utilizan nuevas tecnologías. Predomina una metodología experimental.

3- Estudios sobre las políticas culturales, editoriales y la economía que se plasman en su diseño, producción, circulación y consumo. Esta línea indaga en las políticas y debates que rodean a los libros escolares. Se llevan adelante ensayos con análisis bibliográficos, estadísticos, etc.

4- Estudios centrados en el papel del manual en el diseño y desarrollo curricular. Se estudia el uso de los libros en la práctica áulica, las impresiones, necesidades y decisiones de los profesores sobre los materiales, la relación entre el material y la libertad del docente. La metodología que se lleva adelante es la cualitativa, con técnicas de observación y entrevistas para el estudio de casos.

En la Argentina, desde la restauración democrática, se han llevado adelante diversos trabajos centrados en los manuales, especialmente los de Historia y Educación Cívica. Un punto analizado especialmente es la construcción de la identidad nacional. Muchos de estos trabajos se han centrado en textos anteriores a la reforma de 1990. Los análisis sobre manuales posteriores a la reforma son escasos, muchos de ellos centrados en la historia latinoamericana y la historia reciente, por ejemplo, el tomo 3 de *Dictadura y educación*, dirigido por Carolina Kaufmann, que lleva por título *Los textos escolares en la Historia Argentina Reciente*.

Escolano (2012: 47 – 49) llama “manualística” al sector disciplinario que estudia los discursos, análisis y observaciones empíricos de los manuales. Este campo, aún en construcción, ha producido gran cantidad de trabajos, así como grupos de investigación en las universidades. Kaufmann (2015: 70) toma este concepto y lo redefine como manualística escolar, para acotar más el área de estudio.

Los trabajos sobre manuales han crecido mucho en los últimos veinticinco años, siendo la perspectiva sociocultural, que analiza el conocimiento pedagógico de los contenidos, la más desarrollada (Gómez Carrasco, 2014: 133). En Europa, las investigaciones sobre los manuales han intentado abordar cuestiones relacionadas con la enseñanza de la historia, la construcción de identidades y el contexto histórico, social y cultural. En EEUU, el punto de mira se ha focalizado en la construcción de la nación y en los valores alrededor de grandes figuras de su historia. En países como Japón, Israel, Canadá y Australia se han estudiado la construcción de las identidades nacionales, la mirada sobre el otro, las distintas lecturas sobre hechos de la historia nacional. En España sigue teniendo fuerza el análisis de los contenidos de los manuales, así como también

se analizan cuestiones como el tiempo histórico, el estudio de las actividades, etc. (Gómez Carrasco y Chapman, 2017: 337)

La manualística se ha desarrollado como una disciplina investigativa que cobra cada vez más fuerza a lo largo del siglo XX, produciendo una gran diversidad de trabajos que han emprendido el análisis de los manuales desde diversas perspectivas, tanto en Europa como en el mundo iberoamericano. Los campos de investigación desarrollados son: estudios críticos, históricos e ideológicos sobre los contenidos; investigaciones sobre la adecuación didáctica de los manuales; análisis sobre las políticas de producción en torno al manual; estudios sobre el papel de los manuales en el diseño y desarrollo de la cultura escolar. (Bel Martínez y Colomer Rubio, 2018) En la década de 1990 fueron creciendo en importancia los organismos internacionales dedicados al estudio de los manuales en Austria, Estonia, Dinamarca, Finlandia, Noruega, Suecia, Gran Bretaña, Holanda y la ex URSS. (Kaufmann, 2018: 77)

En 1975 se creó el *Georg Eckert Institute* en Alemania, el Proyecto *Emmanuelle* en 1980 en Francia y el Proyecto Manes en España en 1990. En 2006 se creó el Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE). También se han desarrollado iniciativas como la IARTEM (*International Association for Research on Textbooks and Educational Media*)

El *Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung*, cuya sede se encuentra en Braunschweig, Alemania, es un importante centro de referencia para la investigación de libros de texto. Sus antecedentes se remontan al final de la Segunda Guerra Mundial, cuando la UNESCO se interesó en continuar un trabajo de revisión de manuales que había comenzado luego de la Primera Guerra Mundial. Georg Eckert impulsó la revisión sistemática y científica de los manuales, creando el Instituto Internacional para el Mejoramiento de los Libros de Texto. Luego de la muerte de Eckert, en 1975, se institucionalizó oficialmente. Su principal propósito radica en la investigación de los patrones de interpretación y los conceptos de identidad y representaciones de los libros escolares, su trabajo se concentra fundamentalmente en las ciencias sociales. Esta institución ha promovido trabajos sobre libros de texto de

Latinoamérica, pretendiendo promover la paz, eliminando prejuicios y nociones falsas en los libros de texto.

Alain Choppin fue uno de los precursores del estudio de los manuales en Europa. Bajo su dirección, se creó el proyecto ENMANUELLE, que se desarrolla desde 1980 en el *Institut National de Recherche Pédagogique* (INRP) de Francia. El objetivo que persigue es crear una base de datos (que ya lleva varias decenas de miles de ejemplares) de todas las ediciones de manuales franceses publicados desde 1789, de todas las disciplinas escolares y todos los niveles de enseñanza. De cada libro se realiza una descripción bibliográfica de elementos como la disciplina, el nivel educativo, el público.

En 1992 comenzó en España el proyecto interuniversitario de investigación sobre los manuales escolares, conocido como proyecto MANES. Su sede es el Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Varias universidades latinoamericanas se adhirieron al proyecto, entre ellas las argentinas Universidad de Cuyo, de Luján, de La Pampa, del Comahue, del Nordeste, de La Plata, Buenos Aires y Entre Ríos. El trabajo parte de la convicción de la importancia de los manuales en la construcción de las mentalidades sociales y de la falta de datos empíricos. Su objetivo prioritario es la investigación de los libros escolares españoles, portugueses y latinoamericanos editados entre 1808 y 1990, además de censar los manuales publicados para la escuela primaria y secundaria en el período seleccionado; compilar documentación como leyes, planes de estudio, etc.; comenzar a investigar sobre la historia de los manuales; llevar adelante seminarios, congresos, etc.; publicar los trabajos realizados y crear una biblioteca del manual. Como resultado de su trabajo, se ha constituido la base de datos MANES, una biblioteca y un conjunto de publicaciones. (Villalaín, 2000: 10 – 13) (Somoza, 2007). Las líneas investigativas seguidas en las universidades argentinas son las siguientes: libros argentinos de Educación Moral y Cívica, Francés e Historia, entre otros; historia de la enseñanza de la Lectura y la Escritura en Argentina; textos para la enseñanza de la Historia en Argentina; libros de texto que circularon en el Territorio Nacional de Río Negro y Neuquén; la incidencia de los libros de texto en las representaciones sobre el mundo aborigen en el Territorio Nacional del Chaco; la enseñanza de la Filosofía y de la

Historia en los manuales para la escuela media argentina; la enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales y la construcción de la modernidad escolar en Argentina. (Ossenbach Sauter, 2000: 169-170)

Dentro del Centro de Investigación MANES se desarrollan varios proyectos: El Museo de Historia Natural del Instituto del Cardenal Cisneros de Madrid. Materiales para el estudio de las Ciencias Naturales en Educación Secundaria (1845-2004), Proyecto Manes-Emociones: La dimensión afectiva de la socialización política. Emociones y sentimientos en los manuales escolares de la Transición democrática española, Proyecto Manes-Ciudadanía: Ciudadanía, identidades complejas y cultura política en los manuales escolares españoles (1978-2006), Programa Ceimes, Relee: Redes de Estudio en Lectura y Escritura, Proyecto Padre Manes, Patrimonio Escolar Manuales Escolares.

El CEINCE es una entidad promovida por la Asociación *Schola Nostra*, en colaboración con la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León y de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez. (Kaufmann, 2018: 78) Se define como un centro de documentación, investigación e interpretación acerca de todos los aspectos relativos a la cultura de la escuela, sus tareas las lleva adelante en tres áreas temáticas, siendo la manualística una de ellas.

La IARTEM, *International Association for Research on Textbooks and Educational Media*, es, de acuerdo con su página web, una comunidad de investigadores que impulsa la investigación y la comprensión de los libros de texto y medios educativos. Es una organización independiente, y sin fines de lucro, que organiza conferencias internacionales bianuales y publica los trabajos presentados. La primera conferencia fue en 1991, en 2019 se realizará el XV encuentro. IARTEM trabaja para establecer contactos entre las partes interesadas en los medios educativos y en temáticas relacionadas con los manuales, así como para fortalecer el enfoque sobre los libros de texto y los medios educativos en la formación y capacitación docentes. (La traducción es propia).

Los investigadores pioneros en el trabajo con manuales son Michael Apple y su libro *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de raza en la educación* (1986), Steffan Selander, *Análisis de textos pedagógicos. Hacia un nuevo enfoque de la investigación educativa* (1990), Alain Choppin, *Pasado y presente de los manuales escolares* (1992), Egil Borre Johnson, *Libros de texto en el calidoscopio: estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares* (1996), Jörn Rösen, *El libro de texto ideal* (1997), y en español, Rafael Valls Montés, algunos de cuyos trabajos son: *Los estudios sobre los manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas* (2001), *Los nuevos retos de las investigaciones sobre los manuales escolares de historia* (2001), *Cambios y continuidades en los manuales y materiales curriculares de historia de la Educación Secundaria Obligatoria* (2002), *La enseñanza de la historia y textos escolares* (2008).

Podemos mencionar otros académicos que han investigado y analizado los manuales desde diversas perspectivas: Crawford, Di Franco, Fernández Reiris, Alzate Piedrahita, Escolano Benito, Martínez Bonafé, Ossenbach Sauter, etc. Incluso la UNESCO se ha interesado en esta temática, como lo podemos ver en el texto de Falk Pingle, *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*, publicado en 1999 y revisado en 2010. Los manuales también han sido objeto de estudio en tesis de posgrado, como la de Antonio Fernández Sánchez, quien presentó su tesis doctoral *“La enseñanza de la historia a través de los textos escolares (1975 – 2000): historiografía, metodología y formación de identidades”*, en 2016, en la Universidad Complutense de Madrid, dirigida por la Dra. Juana Anadón Benedicto, así como la tesis doctoral de Isidora Sáez Rosenkranz, presentada también en 2016 en la Universitat de Barcelona, dirigida por Joaquín Prats y que lleva como título *“Análisis de actividades en libros de texto de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de educación básica en Chile”*.

También se pueden mencionar la existencia de una serie de trabajos provenientes de Inglaterra, Suecia, Portugal, España y Brasil, que se han centrado en el estudio de las representaciones sociales y la construcción de identidades colectivas en los manuales de historia. En su mayoría, realizan un análisis diacrónico de manuales en comparación con los actuales. Entre ellos, podemos mencionar a las investigaciones de: María

Teresa Santos de Cunha, de la Universidad de Santa Catarina (Brasil), que estudia las biografías de patriotas de la historia nacional en un proceso en el que se busca fortalecer los principios de la república en los manuales entre 1950 – 1970; Ingmarie Danielsson Malmros, de la Universidad de Umea (Suecia), quien analiza manuales de historia entre 1931 y 2009, revisando las narrativas sobre Suecia presentes en los libros; Jorge Sáiz, de la Universidad de Valencia (España), que estudia los cambios y continuidades de la historia escolar acerca del proceso de formación de España y el imperio español. (Miralles y Gómez, 2017: 19 – 23) En España, la investigación sobre manualística ha desarrollado en los últimos años varios estudios que abordan la complejidad de las actividades y las imágenes, así como análisis comparativo de manuales y las posibilidades de trabajo con los manuales y los recursos tecnológicos. (Colomer, Sáiz y Valls, 2018: 54).

La investigación en América Latina sobre los manuales es relativamente reciente. En líneas generales, encontramos que muchas de las investigaciones alrededor de los libros escolares, especialmente en los países latinoamericanos, se han abocado a estudiar el papel de éstos con la construcción de las identidades nacionales y los imaginarios colectivos, así como el tratamiento de la historia reciente y el rol de los textos durante regímenes dictatoriales o populistas. En estos estudios se ha analizado el contenido de los manuales y otras cuestiones como las políticas y el control oficial de los textos. Como ejemplo de esta línea de investigación, la Revista *Educación y Pedagogía*, de la Universidad de Antioquia (Colombia) dedicó su número 29-30, de 2001, a *Manuales y textos escolares*.

En nuestro país, la investigación sobre los manuales se remonta a fines de la década de 1980, relacionada principalmente con la restauración de la democracia. Se ha producido una importante cantidad de libros, artículos y ponencias relacionadas con esta temática, una cantidad significativa de estos estudios se enfocaron en cómo los manuales podían colaborar en la formación de ciudadanos, en la construcción de la identidad nacional, centrándose en los textos editados desde fines del siglo XIX. En la manualística argentina, una amplia cantidad de trabajos que estudian los manuales se

han enfocado en los libros de lectura y en los manuales, especialmente los de Ciencias Sociales. (Kaufmann, 2015)

En la primera mitad de la década de 1990 aumentó la cantidad de historiadores y profesionales de las Ciencias de la Educación que se ocupaban de los manuales. En nuestro país hay varios proyectos de investigación y se han presentado un importante número de trabajos en diversos congresos. Entre los proyectos, podemos mencionar al desarrollado en la Universidad Nacional del Comahue, dirigido por Mirta Taboada; el proyecto Histelea en la Universidad Nacional de Luján; así como el proyecto dirigido por Teresa Artieda en la Universidad Nacional del Nordeste. (Kaufmann, 2015: 76)

La Universidad Nacional de Luján está desarrollando desde 1997 el proyecto HISTELEA Historia Social de la Enseñanza de la Lectura y la Escritura en Argentina, incorporado al ALFA PATRE MANES, que persigue el objetivo de constituir una base de datos y biblioteca virtual de manuales escolares europeos y latinoamericanos. En Histelea se proponen analizar la lectura y la escritura como prácticas socioculturales en distintos períodos en nuestro país. De acuerdo a su página web: “Se inscribe en el campo de la Historia Social de la Educación, en diálogo con otras disciplinas que toman como objeto de estudio a la lectura y la escritura: la antropología, la lingüística, la sociología, la paleografía, entre otras”.

Entre los investigadores que podemos mencionar que se han dedicado al trabajo con manuales en nuestro país, se encuentran Graciela Carbone, María Paula González, Karina Benchimol, Carolina Kaufmann¹, Luis Alberto Romero², Gonzalo de Amézola³, entre otros.

¹ Algunos trabajos de estos autores son mencionados en la bibliografía.

² Romero, L.A. (2004) *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo XXI.

³ Amézola, G. (2008). *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.

Amézola, G. Á. d., & Cerri, L. F. (2018). *Los jóvenes frente a la historia: Aprendizaje y enseñanza en escuelas secundarias*. La Plata : Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Estudios/Investigaciones; 64). Recuperado de <https://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/106>

De Amézola, G., & Barletta, A. M. (1994). ¡Mueran los salvajes secundarios!: El debate historia oficial-revisionismo en los textos de la escuela media. Serie Pedagógica N° 1 (1994), p. 125-142.

La Universidad Nacional de La Pampa desarrolló entre los años 2002 y 2004 el proyecto denominado *El curriculum en acción y el lugar de los libros de texto*. En él se propusieron realizar un estudio crítico del curriculum en acción que sostienen los docentes diariamente y plantear desde qué supuestos y representaciones se toman decisiones. Su campo de análisis era la relación del docente con el conocimiento escolar y los textos escolares.

Con respecto a la investigación sobre el tiempo, debemos mencionar a la *International Society for the Study of Time* (ISST), fundada en 1966 por el Dr. J. T. Fraser, para dedicarse al estudio interdisciplinario del tiempo. Desde su fundación han organizado conferencias internacionales cada tres años, dedicadas al análisis del tiempo. Si atendemos específicamente al estudio de la temporalidad histórica, nos encontramos con obras que nos han brindado aportes importantes para pensar la temporalidad histórica, entre ellas Ariès, P. (1988), *El tiempo de la historia*; Le Goff, J. (1991): *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*; Braudel (1968): *La Historia y las Ciencias Sociales*; Wallerstein, I. (1998): *Impensar las ciencias sociales: límites de los paradigmas decimonónicos*; Koselleck, R. (1993). *Futuro Pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*.

El estudio del aprendizaje de la temporalidad se ha desarrollado especialmente desde la psicología educacional, comenzando con el libro de Piaget *El desarrollo de la noción de tiempo en la infancia*. Otros autores que han trabajado desde esta mirada son Juan Delval, Jean Noël Luc, entre otros. Desde la didáctica de la historia y las ciencias sociales, muchos son los trabajos que han abordado este tema, dedicándole apartados en sus trabajos. Una de las obras que nos han brindado grandes aportes es la de Asensio, M; Carretero, M; Pozo, J.I. (1989): *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, también podemos mencionar a Gonzalo De Amézola, en su libro *Esquizohistoria*.

De Amézola, G. (2010). De corceles y de aceros: El 25 de Mayo y las Guerras de la Independencia en manuales del tercer ciclo de la Escuela General Básica de la "transformación educativa" de los años 90. (En línea). Anuario del Instituto de Historia Argentina, (10): 107-135. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4701/pr.4701.pdf

De Amézola, Gonzalo, "La independencia americana en los manuales de la reforma. ¿Una nueva narración en la escuela?", en Bohoslavsky, Ernesto, Geoghegan, Emilce y González, María Paula (coords.), Los desafíos de investigar, enseñar y divulgar sobre América latina. Actas del taller de reflexión TRAMA. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento, 2011.

En los últimos 20 años han visto la luz varias investigaciones en las que se reflexiona sobre el tiempo histórico y su enseñanza, entre los que podemos mencionar los de Guibert Navaz, M.E. (1994): *Tiempo y tiempo histórico. Un saber que se aprende, un saber que se enseña*; Benejam, P. y Pagès, J. (1997): *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*, Trepal, C.A. y Comes, P. (1998): *El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales*; Pablo Torres Bravo: *Didáctica de la historia y educación de la temporalidad. Tiempo social y tiempo histórico* (2001); *Enseñanza del tiempo histórico. Historia, Kairós y Cronos: una unidad didáctica para el aula de ESO* (2001), así como las investigaciones de Antoni Santisteban⁴.

En 2010 en la Universidad de Salta comenzó el proyecto de investigación: *Tiempo y espacio. Problemáticas en torno a su enseñanza y aprendizaje en la historia y geografía*. Su objetivo era estudiar los criterios de periodización utilizados en los libros escolares de historia para presentar el proceso histórico estudiado.

Como ejemplo de investigación sobre el tiempo histórico más cercano a nosotros, en la Facultad de Humanidades y Ciencias, de la Universidad Nacional del Litoral, Lucrecia Álvarez presentó en 2017 su tesis de maestría “La enseñanza de las categorías temporales en relación con la Historia Reciente. Análisis de prácticas de enseñanza de estudiantes avanzados de la carrera de profesorado de Historia FHUC – UNL.”, dirigida por la Dra. Mariela Coudannes Aguirre y codirigida por Joan Pagès Blanch.

⁴ En la bibliografía se mencionan trabajos de su autoría.

Capítulo 2

Algunas aproximaciones teóricas a la temporalidad

“El historiador no se evade nunca del tiempo de la historia: el tiempo se adhiere a su pensamiento como la tierra a la pala del jardinero.” (Braudel, 1970: 97)

Esta investigación se centra en una categoría teórica, la temporalidad, dimensión esencial para la enseñanza de las ciencias sociales y, sobre todo, de la historia. Es un concepto complejo, cuya definición dista de ser sencilla, por empezar debido a que no ha existido una única visión para definir el tiempo. Es un concepto polisémico o un metaconcepto (en palabras de Pagès, 1989: s/d), no es una noción monolítica ni homogénea, y consta de diversos ritmos así como una pluralidad de tiempos.

“La temporalidad es (...) una realidad tan imbricada en nuestra mecánica psicológica y social, en el proceso de socialización de cualquier ser humano, que puede perfectamente aparecer como algo dado, indiferenciado, incluso innato...” (Aróstegui, 1995: 158)

De acuerdo con distintos planteos, es posible distinguir el tiempo astronómico, el tiempo físico de las estrellas, que es uniforme y cuantitativo, del tiempo cronológico y el tiempo social⁵. El tiempo cronológico es el tiempo medible en unidades, es el tiempo que ordena y organiza los acontecimientos (olvidando con frecuencia los procesos y conflictos que se generan).⁶ El tiempo social cambia según la realidad o el grupo al que se aplica. Es plural y actúa arrítmicamente.

El tiempo social es (...) el resultado del cambio social que, a su vez, es la consecuencia de la evolución de la pluralidad de fenómenos que en el interior de cada sociedad conviven simultáneamente, interactúan o se ignoran momentáneamente, se transforman o permanecen, se aceleran o estancan. (Pagès, 1989: s/d)

⁵ Al respecto, se puede leer el capítulo de Cristòfol Comes: “Fundamentos teóricos para una didáctica del tiempo en las ciencias sociales”, en Trepal y Comes, 2000: 11- 46.

⁶ En el libro *La naturaleza del tiempo*, editado por Marcelo Levinas, se analizan estos conceptos, así como en la tesis doctoral de Ángel Blanco Rebollo y en el capítulo mencionado en la referencia anterior. Todas las obras se citan en la bibliografía.

Julio Aróstegui no acuerda con esta distinción: "...la primera aseveración que debemos establecer de manera inequívoca es la inconsistencia e inexactitud de la pretensión de que existe un tiempo físico y otro histórico o social (...) La realidad del tiempo es una y no puede ser, objetivamente, más que una." (1995: 159)

Las diferentes culturas han construido su visión acerca de sus orígenes, de su presente y de su destino. Este sentido del tiempo es colectivo y es producto de una mentalidad o imaginario. (Trepát y Comes, 1998: 22-25) Ampliaremos esta concepción en el siguiente apartado.

Los griegos entendían dos formas básicas del tiempo: cronos y kairós. Cronos es el tiempo absoluto y medible, el tiempo implacable. Kairós es el tiempo existencial, social y humano, individual y colectivo. Es el tiempo constructor, el tiempo interno de los procesos históricos concretos, sus ritmos y duraciones son difíciles de establecer, implica la posibilidad de llevar adelante alguna acción en ese momento en particular. (Miralles y Gómez, 2016: 15 – 16) Cronos es lo que entendemos como el tiempo cronológico. Su nombre viene del dios griego Cronos, que devoraba a sus hijos a medida que nacían, para evitar que le quitaran su soberanía.

Los pueblos antiguos tenían una visión cíclica del tiempo, "...es pensado como algo recurrente y circular", en palabras de Koselleck (2001: 35). En esta concepción, el tiempo fluye permanentemente, uniendo el principio con el final en un ciclo sin fin, es el tiempo mítico. El judeocristianismo impulsó una concepción lineal de la historia. Así, el tiempo es unidireccional, tiene un principio y avanza progresivamente y sin término, siempre hacia adelante.

¿Cómo percibimos nosotros el tiempo? Nuestro mundo actual vive un período en el que sentimos que el tiempo pasa cada vez más rápido. Los avances tecnológicos son cada vez más acelerados, las comunicaciones son casi automáticas, tenemos internet, teléfonos móviles, whatsapp, redes sociales, podemos leer los diarios online. Ya pudimos ver el comienzo de una guerra en directo, en nuestros televisores. *El tiempo es dinero, no hay que perder el tiempo, el tiempo está corriendo*, son todas frases hechas que podemos escuchar cotidianamente. Hay una palpable sensación de rapidez

y de fugacidad, de un tiempo que nos devora permanentemente, como el dios Cronos a sus hijos.

Estos cambios acelerados y difíciles nos dan la sensación de vivir en un tiempo de incertidumbre, en tiempos líquidos, como lo plantea Bauman en su libro *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Pero estos cambios acelerados están más relacionados con la velocidad de la tecnología y de las comunicaciones, no tanto con otros aspectos de la realidad social. Esta sensación de vivir en un proceso veloz es algo que ya se ha percibido en otros períodos. (Pagès y Santisteban, 2008: 96 – 97)

Cada generación percibe su tiempo como más acelerado que el vivido por la generación anterior. Esta percepción se utiliza como justificación y aval de la educación de la temporalidad. Podemos observar que hay una “pérdida de la coherencia temporal”, como planteaba Pagès en 1989. En este contexto, el interrogante está en cómo recuperar la coherencia temporal para conducir a nuestros alumnos a estudiar el pasado y comprender el presente.

El tiempo va señalando los movimientos en las sociedades, movimientos llenos de rupturas, discontinuidades y también continuidades. “Poner en relación estas similitudes y diferencias es lo que nos permite entender en el presente cómo eran los seres humanos en el pasado y relacionar ese pasado con nuestra actualidad.” (De Amézola, 2008: 90) Al establecer continuidades o discontinuidades es posible organizar contenidos que permitan la relación del pasado con el presente.

...la temporalidad es un elemento socializador al que las generaciones adultas someten a todas las personas desde que nacen. La propia vida genera imágenes y representaciones mentales de los escenarios sociales de los que formamos parte. (...) El tiempo vivido y su representación y el tiempo social o el tiempo histórico son cosas diferentes. (Pagès, 1997: 197)

Para Pozo (citado por Pagès, 1997: 197), la diferencia entre ambos radica en dos cuestiones:

- El tiempo vivido se construye a través de nuestras experiencias y es de naturaleza subjetiva.

- El tiempo histórico se cimenta sobre experiencias más lejanas, que no fueron experimentadas personalmente. Es una construcción colectiva.

¿Cuáles son sus elementos comunes?

- La división en pasado, presente y futuro.
- La utilización de unidades de medida.
- Se producen cambios.

2.1 El tiempo histórico

Decíamos que el tiempo es un concepto muy complejo y difícil de comprender, pero aun así es necesario intentar alcanzar una visión global del tiempo y del acontecer de los pueblos. Los conocimientos sobre ese acaecer, constituyen el tiempo histórico, el espacio en el que se desarrollan y trabajan los aportes de la historia. El tiempo histórico está marcado por diversos ritmos de cambio, relaciones de causa-efecto, que son el centro de la explicación de los cambios que ocurren a lo largo del tiempo. (Hernández Cardona, 2002: 101) “El tiempo que estudian las ciencias sociales y la historia es el tiempo que expresa los cambios en las personas, las cosas, las sociedades, el presente, el pasado y el futuro.” (Pagès, 1989: s/d)

El tiempo histórico es un concepto nacido en el siglo XX, distinguiéndolo así del cronológico y el astronómico. El tiempo histórico es el tiempo social, tiempo relacionado a los diversos contextos sociales y culturales. Por eso podemos hablar de varios tiempos históricos superpuestos. El tiempo cronológico es continuo, el tiempo histórico es discontinuo. De esta manera, la representación temporal se ve complicada con otros componentes: cronología, percepciones, ritmos, distorsiones. (Prats, 2000: 90-92) Volveremos sobre esas nociones más adelante.

Julio Aróstegui (1995: 179) dice que el tiempo histórico

...es la denotación del cambio con arreglo a una cadencia de lo anterior y lo posterior, que en principio es posible medir y que en las realidades socio-históricas es un

ingrediente esencial de su identidad, pues tales realidades no quedan enteramente determinadas en su materialidad si no son remitidas a una posición temporal.

Siguiendo con la definición de Aróstegui, el tiempo histórico se expresa a través de tres categorías específicas e interrelacionadas:

- Cronología, que es el tiempo de la historia conectado con el tiempo astronómico.
- Tiempo interno, que tiene que ver con las regularidades y las rupturas.
- Periodización, que corresponde a constituir un espacio de inteligibilidad de los procesos. (1995: 217)

A diferencia del tiempo cronológico, el tiempo histórico presenta distintas dimensiones, carece de linealidad y universalidad; no es simultáneo ni tiene el mismo valor en diferentes culturas y épocas. Es necesario comprender los diversos procesos de continuidad y cambio de las diferentes estructuras, así como el modo en que se relacionan los sujetos sociales en un tiempo y espacio determinado, para entender el desarrollo de los períodos históricos. (Díaz Barriga, Toral y García, 2008: 144)

“El tiempo histórico es un *metaconcepto*, que otorga sentido al océano de conceptos de primer orden pertenecientes a la historia”, nos dice Valledor (2013: 4), en la línea de lo planteado por Asensio, Carretero y Pozo (1989): “...el tiempo es un metaconcepto y solo podemos definirlo en relación con el conjunto de conceptos que lo integran y que le dan significado.

Para Asensio, Carretero y Pozo, el tiempo histórico es un concepto muy denso en el que se suman varias nociones diferentes. Es un sistema que se compone de varios subsistemas relacionados. “Las relaciones globales de estos subsistemas provocan una concepción integrada del tiempo histórico.” (1989: 133)

La temporalidad cobra sentido en la relación dialéctica entre pasado, presente y futuro, por lo que constituir la relación entre los tres debe ser un objetivo de la enseñanza de la historia. El tiempo histórico ordena y explica los cambios que una sociedad atravesó. Esos cambios conciernen a distintos fenómenos y aspectos de la

realidad. Una cuestión a tener en cuenta es saber cómo se produjeron esos cambios y cuáles fueron sus causas, así como también intentar establecer los ritmos en los que sucedieron los cambios y sus duraciones. Conocer la duración de los fenómenos es fundamental para comprender el tiempo histórico. (Pagès, 1989: s/d)

Si hacemos un breve punteo, podemos definir al tiempo histórico como:

- Concepto estructurante de la disciplina.
- Metaconcepto polisémico.
- Metacategoría.
- Construcción social y cultural.
- Concepto de conceptos que incluye diversas categorías temporales. (Álvarez, L. 2017b: 102 – 103)⁷

Tomando las palabras de Pagès y Santisteban (1999: 200 – 201), el tiempo tiene varias cualidades: es indisoluble en relación al espacio, es irreversible ya que no se puede dar marcha atrás, es relativo porque depende de la interpretación subjetiva, es múltiple porque hay planos y perspectivas diferentes.

2.2 Concepciones del tiempo histórico

Hacia principios del siglo XX, la idea del tiempo histórico se equiparaba al tiempo cronológico. Un tiempo lineal, progresivo, de hechos que se sucedían unos a otros en una larga cadena, propio de una noción nacida en el siglo XIX, en la que la historia estudiaba hechos históricos pasibles de ser ubicados y ordenados en una línea de tiempo, siguiendo una lógica cronológica. La historia se explicaba a partir de la misma sucesión de acontecimientos, esta explicación comenzaba y terminaba en las intenciones, decisiones y acciones de los grandes hombres que ostentaban el poder. Esta es la denominada concepción positivista y ha tenido mucho arraigo en la enseñanza de las ciencias sociales. Siguiendo esta línea de pensamiento, saber historia

⁷ Conceptos desarrollados por Benejam, 1999; Santisteban, 1999, 2008, 2007 y 2011; Pagès, 1989, 1997 y 2014; Pagès y Santisteban, 1999, 2008 y 2011, recogidos por L. Álvarez (2017b).

es memorizar hechos, fechas y personajes. (Trepát y Comes, 1998: 35-36) “El tiempo histórico es entendido como un tiempo externo a los hechos, objetivo, que actúa de manera lineal, acumulativa. El tiempo histórico es para el positivismo el tiempo de la medida, de la cronología.” (Pagès, 1997: 191)

Esta postura va a encontrar su punto de quiebre a mediados del siglo XX, con la obra de Ferdinand Braudel, *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*. (1987) Para Braudel, los hechos que la historia positivista privilegiaba son sólo la corteza de la realidad y poco explican los procesos de la historia. Nos presenta el tiempo como una creación social, por lo que el historiador debe trabajar con más de una variedad de tiempo. Braudel identifica tres categorías o duraciones de tiempo social, de acuerdo con su longitud y al objeto de medición. Ellos son:

- el tiempo de corto plazo (la historia de los acontecimientos): la “historia cortada, no a la medida del hombre, sino a la medida del individuo, la historia de los acontecimientos (...) Una historia de oscilaciones breves, rápidas y nerviosas (...) el menor paso queda marcado en sus instrumentos de medida.” (Braudel, 1987: 17 - 18)
- el tiempo de mediano plazo (la historia coyuntural): “...de ritmo más amplio y más lento; ha sido estudiada hasta ahora, sobre todo, en el plano de la vida material, de los ciclos e interciclos económicos.” (Braudel, 1970: 123)
- el tiempo de largo plazo (la historia estructural): “una historia de muy largos períodos, una historia lenta en deformarse y, por consiguiente, en ponerse de manifiesto a la observación.” (Braudel, 1970: 53)

“...la historia es esencialmente cambio y movimiento.” (Le Goff, 1991: 60) Le Goff y sus contemporáneos de la Nouvelle Histoire postulan el concepto de que la historia es cambio y movimiento, desde esta línea complejizaron el modelo braudeliiano de los tres ritmos de duración, planteando la multiplicidad de los tiempos sociales. Muchos investigadores adscriben a la concepción de un tiempo múltiple para la historia, planteando que el vínculo entre “tiempo natural” y “tiempo histórico” no es directo. (De Amézola, 2008: 82)

Immanuel Wallerstein plantea la existencia de un cuarto tiempo: el tiempo muy largo, el tiempo de los sabios. También nos habla de la existencia del concepto “TiempoEspacio”, ya que cada tiempo tiene su espacio, y estos no son dos categorías distintas y separadas entre sí. Así, el tiempo episódico correspondería al espacio geopolítico inmediato; el tiempo coyuntural al tiempo ideológico; el tiempo estructural al espacio estructural; el tiempo de los sabios al espacio eterno. (Wallerstein, 1998: 150 – 158)

Por su parte, Koselleck profundiza los conceptos sobre las estructuras cuando dice que “...estos contextos de larga duración no afloran en el decurso estricto de los acontecimientos que ya se han experimentado. Indican más permanencia, mayor continuidad...” (1993: 143) También nos dice que en los tiempos medios y largos la datación pierde protagonismo, mientras que, en los acontecimientos, es fundamental la determinación de un antes y un después. Con respecto a la relación entre acontecimientos y estructuras, señala que se aluden entre ellos, sin confundirse, e incluso puede verse modificada su posición y su relación, pero nos previene al explicar que

...es erróneo querer adjudicarle mayor realidad al acontecimiento que a las mencionadas estructuras (...) La historia quedaría disminuida si estuviera obligada a la narración a costa del análisis de las estructuras cuya efectividad está en otro plano temporal, no siendo menor por ello. (1993: 149)

Koselleck también reflexiona acerca de lo complejo de la temporalidad, puntualizando que:

- Si queremos “tematizar los tiempos históricos” es necesario recurrir a unidades y medidas de tiempo que nos permiten medir y fechar.
- Si miramos como un conjunto a todos esos acontecimientos, eso nos lleva a precisar etapas que pueden ser distintas e incluso superponerse. (1993: 14 – 15)

Entonces, la complejidad reside en el proceso de constituir diferentes tiempos, eras, etapas, que nos permitan acercarnos a la comprensión del pasado. A las concepciones lineal y cíclica que han existido sobre el tiempo, es interesante la sugerencia que hace

de un concepto superador: los estratos del tiempo. “...los tiempos históricos constan de varios estratos que remiten unos a otros y sin que se puedan separar del conjunto.” (Koselleck, 2001: 36)

2.3 El tiempo histórico: su enseñanza y aprendizaje

El aprendizaje del tiempo histórico es muy complejo, probablemente debido a su indefinición conceptual y a su identificación casi exclusiva con la cronología. Entran aquí en tensión nuestro concepto del tiempo y cómo relacionamos el tiempo vivido, el tiempo social y el tiempo histórico. Esto provoca un problema epistemológico y didáctico, que se vincula con la historiografía y la evolución de ese saber en saber escolar, que ocasiona otros que tienen que ver con la selección de contenidos, entre otros. Existe un segundo problema de naturaleza axiológica, ¿por qué se debe enseñar el tiempo histórico? ¿Por qué es importante que nos ubiquemos en el tiempo? Por último, un tercer problema tiene que ver con qué conocemos de la manera en que niños y adolescentes construyen su idea de la temporalidad. (Pagès, 1997: 190)

Los alumnos hacen frente a diferentes dificultades para comprender la temporalidad. (Carretero, 1994: 43-45) Una de ellas es que es necesario que hayan alcanzado a comprender las nociones de tiempo personal y tiempo físico para que entiendan el significado de los diferentes períodos históricos, de las eras cronológicas. También es necesario que comprenda los instrumentos de medición del tiempo. A estas dificultades se les deben sumar otras: se utiliza un vocabulario amplio y diverso y distintos períodos de clasificación que pueden confundir a los alumnos (antes y después de Cristo, números romanos para designar los siglos, la división en edades, etc.); el problema de desvincularse del presente para analizar el pasado; la idea de consecuencias y significados diferentes de un mismo momento histórico.

Como decíamos, varios autores han indicado que las dificultades en el aprendizaje del tiempo histórico es uno de los principales en la enseñanza de la historia.⁸ En nuestra práctica docente vemos a menudo los problemas que enfrentan nuestros alumnos

⁸ Blanco (2008), Pagès (2004), Prats (2000), citados por Miralles y Gómez, 2016: 15.

frente a ciertos conceptos y competencias temporales. Al terminar la escuela, muchos estudiantes han adquirido un conocimiento temporal inconexo, una de las causas es la modalidad con lo que se evalúa el contenido histórico. “La enseñanza del tiempo histórico implica el aprendizaje de unas habilidades de pensamiento y comprensión que van más allá de la simple memorización de hechos concretos, conceptos o fechas del pasado.” (Miralles y Gómez, 2016: 16) La noción de tiempos largos y de simultaneidad prácticamente no existe. Trepát y Comes (2001: 49 – 51) explican que esto sucede por la manera incompleta y superficial en la que son planteados, por la discontinuidad temporal y la falta de recurrencia procedimental. Por discontinuidad temporal nos referimos a que no hay un proceso continuado, falta regularidad en las actividades. Con respecto a la falta de recurrencia procedimental, podemos decir que los contenidos suelen darse por aprendidos, son presentados sola vez. Estos contenidos es necesario que sean trabajados continuamente, con el fin de introducir gradualmente su conceptualización.

A modo de resumen esquemático de este apartado, vemos que, según varias investigaciones⁹, hay una diversidad de problemas y dificultades que complejizan la enseñanza y el aprendizaje de la temporalidad:

- Escasa reflexión acerca de para qué enseñar y aprender historia.
- La definición del tiempo histórico en el currículum y en la práctica: es posible notar una imprecisión conceptual del tiempo y su relación con la cronología, sumado a la representación de la cronología como elemento importante para enseñar historia.
- Las variables utilizadas para la enseñanza, y cómo las enseñamos, lo que nos lleva a plantear la existencia de categorías temporales que no son significativas sino se aplican a situaciones históricas concretas.
- Escasez de investigaciones que se focalicen en cómo construyen los niños la temporalidad y cómo se relaciona la enseñanza de la historia con ese proceso, por lo que aún falta sumar conocimientos acerca de la forma en que los niños y

⁹ Asensio, Carretero y Pozo (1989), Pagès (1997, 1999, 2004), Santisteban (2005), citados por Escribano y Gudin (2018: 257) Le Pellec y Marcos Álvarez (1991), citados por Pagès, 1997: 193.

adolescentes construyen la temporalidad y el rol que tienen la enseñanza y el aprendizaje.

- Organización y secuenciación de los contenidos en el aula. Por ejemplo, si le dedicamos dos meses a un proceso que duró diez años, y dos semanas a uno que duró un siglo, para los estudiantes es difícil comprender las diversas temporalidades.

2.4 La adquisición de la idea de temporalidad en el niño y en el adolescente

Los docentes que nos abocamos a la enseñanza de las ciencias sociales, nos encontramos con que la mayoría de los estudiantes tienen dificultades a la hora de enfrentarse a los principios más básicos de la temporalidad. Esta experiencia se ve confirmada por diversas investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia, que nos dicen que ubicarse y entender el tiempo histórico es uno de los principales problemas de los estudiantes. Así es que nos preguntamos cómo se aprende esta dimensión en las ciencias sociales, qué tiempo histórico es posible enseñar y ayudar a construir (Trepát y Comes, 1998: 49).

Al enfrentarnos a la enseñanza de la temporalidad histórica, nos vamos a encontrar con una tendencia en la psicología educacional que plantea la imposibilidad de lograrlo. Esta noción tuvo su origen en *El desarrollo de la noción de tiempo* de Piaget, siendo la idea central que los niños comprenden la historia como un encadenamiento de eventos y fechas sin conexión, que no comprenden por su lejanía temporo-espacial. En general, los estudios que siguen los postulados de Piaget, plantean que la dificultad para acceder a la comprensión de la historia alcanza casi toda la escuela secundaria, ya que hasta los 16 años aún estarían en el estadio de las operaciones concretas. Por ese motivo, la organización de la materia debería tener esto en cuenta. Según estos estudios la idea del tiempo se adquiere, es una construcción intelectual. Piaget nos dice que el niño atraviesa diferentes períodos evolutivos en los que va adquiriendo gradualmente la idea de temporalidad. Entre los cinco y los ocho años, aún no reconoce los conceptos de duración y pasado. Hasta los nueve u once años, el tiempo

se relaciona con hechos concretos. Cuando llega a la pubertad, el niño adquiere ciertas ideas primarias acerca de la cronología y puede ordenar hechos sucesivos. (Llopis Pla, 1996: 84) De acuerdo con esta teoría, la noción de temporalidad es posible de adquirir sólo a partir de la adolescencia, momento en que se llega al estadio de desarrollo en el que se logra la comprensión histórica y temporal. Investigaciones posteriores contradicen esta idea de que la adquisición del concepto de temporalidad se relacione con la madurez y el estadio de desarrollo, llegando a la conclusión de que la edad a la que se llega al pensamiento formal depende en gran medida de las condiciones socioculturales de las personas. (De Amézola, 2008: 79 – 81)

Muchas investigaciones¹⁰ confirmaban que hasta llegar a la adolescencia no era factible aprender el concepto de tiempo histórico, la enseñanza de la historia era una empresa “casi imposible”, debido principalmente a los conceptos de tiempo y espacio, que están por encima de las posibilidades cognitivas de los alumnos. En esta mirada, podemos ver que subyacen varios supuestos: que el tiempo histórico es único y lineal, que este es un concepto que los docentes transmiten de una manera única, que la historia escolar se circunscribe al recurso del pasado e ilustrar a los alumnos, que conociendo primero lo cercano en tiempo y espacio es posible ampliar el conocimiento hacia lo lejano. (De Amézola, 1999: 102, 105)

Investigaciones posteriores, como las de Thornton y Vukelich (1988) y Wineburg (1996) han puesto en discusión la idea que el aprendizaje de la temporalidad se relaciona con el desarrollo. Thornton y Vukelich (citados por Pagès, 1997: 195) plantean en sus investigaciones que los niños a los siete años ya pueden comprender ciertas categorías temporales históricas, por lo que formulan la existencia de cuatro fases en la enseñanza de la temporalidad:

- 3 a 5 años: secuencias de acontecimientos intra o interpersonales.
- 6 a 8 años: uso de la numeración histórica para representar el pasado.
- 9 a 11 años: identificación de períodos de tiempo.

¹⁰ Pagès (1997: 195) menciona las investigaciones de Godin (1959), Zaccaria (1982), Pozo (1985), Jahada (1963), Peal (1972), Hallam (1983).

- 12 a 14 años: elaboración de períodos temporales usando conceptos como década y siglo y confeccionar períodos temporales.

Booth (Pagés, 1997: 196) también objeta las ideas de Piaget, planteando que esta aptitud para la adquisición del tiempo histórico se relaciona con los contenidos y los métodos de enseñanza, no tanto con el desarrollo madurativo de los alumnos. Enuncia que, de 11 a 16 años, los estudiantes pueden operar y pensar históricamente. Actualmente, no se pone en duda que la conciencia de la temporalidad comienza en el nacimiento y se va desarrollando y modificando con la edad y las experiencias vividas.

Según estas investigaciones, el aprendizaje de la noción de tiempo histórico es lento y gradual, y su enseñanza puede comenzar desde los primeros momentos de la educación del niño.

Los primeros que se acercaron desde la didáctica a esta cuestión fueron Asensio, Carretero y Pozo. Para ellos, el tiempo histórico necesita de operaciones, llamadas nociones, para poder alcanzar su cognición. A estas nociones las ilustran en un cuadro que aquí reproducimos:

Nociones		Subnociones
Cronología	Duración	Horizonte temporal absoluto Comparación entre periodos Integración de unidades de medida
	Orden	Fechas anteriores y posteriores Hechos y periodos anteriores y posteriores
	Eras cronológicas	Antes y después de Cristo Convencionalidad del sistema
Sucesión causal	Tiempo y causalidad	Consecuencias a corto y a largo plazo

	Tipos de relación	Causalidad lineal y simple Causalidad múltiple y compleja.
	Teorías causales (conceptos)	Concreto/abstracto Estático/dinámico
Continuidad temporal	Integración sincrónica y diacrónica	Ritmos de cambio social "Tiempos" distintos simultáneos Cambio y progreso

El aprendizaje de la temporalidad comienza en el tiempo personal, siguiendo por el tiempo físico y social, antes de llegar al tiempo histórico. Es necesario que su enseñanza sea gradual, a través de procedimientos y actividades. Relacionado con esto, Trepát y Comes (1998: 56), proponen un orden de actividades en la didáctica de las categorías temporales, siguiendo tres pasos: identificación y experiencia, descentración y extensión del concepto.

...las primeras actividades van orientadas a identificar la experiencia de lo vivido, posteriormente se enfocan a descentrar las experiencias personales de los niños estableciendo relaciones entre dichas vivencias y otros objetos y eventos externos. Por último y sobre todo en el caso de la enseñanza con adolescentes, habrá que fomentar la extensión de los conceptos o categorías construidas hacia categorías temporales más amplias y abstractas. (Díaz-Barriga, Toral y García, 2008: 147).

A partir de autores como Santisteban y Moreira, es posible identificar cuatro actitudes de los adolescentes frente al cambio histórico: presentistas, conservadores, tradicionalistas y progresistas. (Mora y Ortíz, 2013: 14)

¿Qué buscamos en la enseñanza de la historia? Por un lado, que los alumnos logren comprender que los hechos y su temporalidad han sido contruidos por los historiadores, construcciones que pueden diferir de las realizadas por otros historiadores. Por otro, que se puedan introducir en el quehacer propio de la tarea historiográfica, para lo que la construcción de la temporalidad es importante. (Pagès, 1997: 192)

Uno de los objetivos centrales del aprendizaje del tiempo histórico es la comprensión de los distintos ritmos y niveles de duración. “Es, en cierto sentido, la culminación del conocimiento histórico, el dominio de la historicidad y de la temporalidad.” (Pagès, 1997: 204) Los procesos de enseñanza y aprendizaje del tiempo histórico son importantes para lograr que los estudiantes alcancen la comprensión histórica. Para ello, es necesario que la temporalidad se incorpore en el aula. Los docentes necesitan primero reflexionar sobre el tiempo histórico, para enseñarlo más tarde, sin olvidar que los alumnos llegan al aula con ciertas ideas acerca de la temporalidad que han ido formando a lo largo de su vida, con lo que habrá de trabajar en el aula. (Álvarez, L., 2017b: 103)

2.5 La temporalidad y la práctica docente

Las relaciones entre pasado y presente y, en menor medida, entre ambos y el futuro figuran entre las finalidades de la enseñanza de la historia. Se considera que la enseñanza de la historia ha de educar el sentido del tiempo de los niños y de los jóvenes, ha de hacerles aprender una buena gestión del tiempo y de sus diferentes niveles. (Pagès, 2004: s/d)

Es por esto que es importante analizar el tratamiento de la temporalidad por parte de los docentes en el aula. A partir de un estudio de registro de observación de clases, Silvia Finocchio (1993)¹¹, define tres marcos epistemológicos para las prácticas docentes, que corresponden a tres concepciones del saber:

- *Prácticas positivistas*: consideran pasivo al sujeto que conoce y activo al objeto a conocer. El sujeto percibe una realidad externa. La enseñanza es tradicional, plantea una historia lineal y cronológica de hechos político – militares. El tiempo es abordado como un instrumento de medición, como una sucesión de hechos, por lo que su transmisión se realiza a partir de un conjunto de fechas. No se ocupa de categorías como duración, relación temporal, seriación causal o cambio y continuidad, hay una fuerte insistencia en la periodización, el corte de

¹¹ Citada por De Amézola, 1999: 108 – 112.

la historia en tramos. Corresponde a una concepción *empirista* del saber: conocimiento como copia, como reflejo.

La transmisión del conocimiento histórico, vista desde el positivismo, se realiza de modo holístico, repetitivo, no hay jerarquización conceptual y plantea un enfoque eurocéntrico y nacionalista. Los acontecimientos son narrados como hechos objetivos, hechos que los historiadores describen a partir de su estudio de las fuentes. El eje está puesto en el docente, y en un aprendizaje basado en la memoria y la repetición. (Pagès, 1997: 191 - 192)

- *Prácticas historicistas o antipositivistas*: el sujeto es activo y el objeto, pasivo. El conocimiento es fruto de la utilización que las personas hacen de su pensamiento. Plantean que las Ciencias Sociales son diferentes a las Ciencias Naturales, además de ser “el producto de una proyección del pensamiento y de los intereses presentes”. Estas prácticas han tenido menos influencia en la educación, y vemos que aumenta el enfoque enciclopedista y se amplían los aspectos de la realidad estudiados desde la historia. La mirada sobre el tiempo es lineal, pero abarca más cantidad de hechos. Corresponde a una concepción *idealista* del saber: a partir de estímulos externos, el sujeto llega a un conocimiento que ya poseía inconscientemente. Se busca comprender el problema en su proceso y ponerlo en contexto, diacronía y sincronía. Percibir cómo un problema social se relaciona con su contexto, así como percibir su “carga temporal”. El aprendizaje histórico implica un proceso de adquisición progresiva de competencias alrededor del tiempo histórico.
- *Nuevas tendencias en Ciencias Sociales*: consideran activos tanto al sujeto como al objeto. El conocimiento se construye a partir de la combinación entre la mirada sobre la experiencia y su evolución a través de la razón. La consideración sobre la temporalidad se complejiza, “se estudian problemas presentes en su dimensión histórica”. Se utilizan de otra manera las fechas, usándolas en mapas con conceptos complejos en los que se establecen relaciones temporales. Corresponde a una concepción *hipotético – deductivista* del saber, que postula que hay un mundo externo y un sujeto que a partir de sus hipótesis desarrolla una explicación de ese mundo.

La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico para el positivismo se centraban casi exclusivamente en la narración de hechos políticos y las acciones de grandes personajes, unidos en una cadena de fechas sucesivas. Así, saber historia es dominar un conjunto de hechos con sus fechas respectivas. No se requiere explicación ya que el segundo hecho explica al que le antecede. (Trepas y Comes, 1998: 36) Podemos nombrar dos efectos que la visión positivista tuvo en la enseñanza de las Ciencias Sociales: impulsar una visión inmóvil de la historia y la idea de que cada hecho revela las leyes naturales del progreso. Esta visión fomentó una visión ahistórica de la geografía, en la que el espacio está alejado del tiempo histórico, sólo obedece a las leyes del tiempo natural. (Finocchio, 1993: 64-65)

En algunos sistemas educativos, podemos ver que en la escuela se han incorporado contenidos relacionados con la Escuela de Annales, la Nueva Historia e incluso el materialismo histórico, pero estos contenidos, llevados a los procesos de enseñanza y aprendizaje, se han terminado transformando en contenidos positivistas ya que, por ejemplo, la idea de la temporalidad ha sido transmitida de la misma manera que en el esquema positivista. Esto se dio en parte porque las investigaciones sobre el tiempo histórico planteaban que este no podía ser enseñado hasta la adolescencia, por lo que los docentes no tenían opciones a su disposición. (Pagès, 1997: 195)

De Amézola (2008: 88 - 90) postula la necesidad de revalorizar la cronología. De todos modos, revalorizarla no es suficiente. Pagès sugiere incorporar la idea de Koselleck que el historiador estudia el pasado ya sabiendo lo que pasó a continuación, desde “el futuro del pasado”. Esta noción puede ayudar a los estudiantes a conectar y relacionar el pasado con el presente y acercarse a la lógica de la temporalidad histórica.

Por su parte, Pagès y Santisteban (1999: 187) proponen un proceso de deconstrucción y reconstrucción de la temporalidad en la enseñanza. En sus palabras:

...una deconstrucción del tiempo en el alumnado para reconstruir su conocimiento desde nuevos parámetros. Deconstruir el tiempo no quiere decir destruir los conocimientos históricos adquiridos, sino reinventar el tiempo en función de nuevas perspectivas para su aprendizaje. Deconstruir el tiempo histórico quiere decir poner en evidencia los convencionalismos que han generado determinadas visiones de la historia, presentar las contradicciones que

estas visiones provocan y, a la vez, ofrecer nuevos enfoques de comprensión de la temporalidad humana. (Pagès y Santisteban 1999: 195)

2.6 La selección de contenidos con respecto al tiempo histórico

La adquisición de la capacidad de distinguir los ritmos y los niveles de la duración se puede considerar como uno de los objetivos fundamentales de un currículum sobre el tiempo histórico. Es en cierto sentido, la culminación del conocimiento histórico, el dominio de la historicidad y de la temporalidad. (Pagès, 1989: s/d)

Enseñar a leer temporalmente, históricamente, es importante para que los niños y jóvenes puedan construir activamente el futuro.

¿De qué manera se secuencian temporalmente los conocimientos históricos y el aprendizaje del conocimiento histórico? Para la selección de contenidos históricos, es importante que se reflexione epistemológicamente sobre el tiempo histórico. (Pagès, 1997: 198)

Desde la perspectiva de la historia tradicional, la selección de contenidos no tiene en cuenta la edad de los estudiantes ni sus conocimientos previos. Los programas son informativos, en los que la jerarquización es cuantitativa, la cantidad de conocimientos aumenta con el paso de los años. Los conocimientos son los que se consideran imprescindibles. La secuenciación es cronológica y se impulsa el aprendizaje memorístico. (Pagès, 1989: s/d)

En cambio, desde la racionalidad crítica y el constructivismo social se propone seleccionar los contenidos a partir de conceptos y principios claves que pueden ser aplicables a hechos, problemas, conflictos, etc. Las propuestas curriculares son organizadas alrededor de grandes principios. En este sentido, Prats propone hacer la selección alrededor de estos cuatro principios: tiempos y ritmos de cambio, estudios de los hechos y personajes, conceptos de cambio y continuidad, explicaciones multicausales. (Pagès, 1997: 194)

Se comienzan a ver cambios en la secuencias a partir de los trabajos de los pedagogos de la Escuela Nueva y de Piaget y sus discípulos. Estos cambios se dieron con respecto

a la secuenciación temporal y selección de los conocimientos que permiten que los estudiantes pasen a ser agentes activos de su aprendizaje, y en la utilización de los estudios en torno al aprendizaje. Desde esta nueva mirada, se critica a la cronología como única perspectiva, así surgen los enfoques temáticos. En ellos, se eligen un conjunto de temas y su evolución, sin estudiar el contexto. El estudio parte del presente. (Pagès, 1989: s/d)

Con respecto al tiempo histórico, los enfoques temáticos permiten una “visión extensiva de la historia”, determinando los conceptos de la evolución cronológica y espacial, de duración y cuadros cronológicos; también impulsan el análisis de la relación entre pasado y presente; así como estimular la comparación entre distintos grupos humanos. Estos enfoques se postulan para estudiantes entre 8 y 15 años, logrando el aprendizaje de los cambios y de las duraciones. (Pagès, 1989: s/d)

Podemos mencionar otros enfoques que impulsan diferentes organizaciones temporales que la cronológica: enfoque comparativo, los estudios de uno o varios períodos históricos y los enfoques de historia retrospectiva. Ninguno de ellos ha tenido una inserción importante en la escuela secundaria. (Pagès, 1989: s/d)

2.7 Categorías y conceptos temporales

Como dijimos anteriormente, el tiempo histórico es un concepto de conceptos, por lo que abarca varias categorías y conceptos temporales.

La enseñanza (y el aprendizaje) del tiempo histórico y las categorías temporales serían fundamentales para enseñar a leer y comprender históricamente la realidad a nuestros jóvenes y adultos. Para que esa oportunidad – posibilidad pueda llevarse a cabo, es central el diseño de un currículum en el que se incluya explícitamente la enseñanza de los mismos...” (Álvarez, L., 2017a: 44)

Recordemos lo trabajado anteriormente sobre los conceptos desarrollados por Aróstegui (1995: 217), quien plantea que el tiempo histórico se expresa mediante tres categorías: la cronología, un tiempo interno relacionado con las regularidades y rupturas, y la periodización, que constituye un espacio de inteligibilidad.

Conforme a los planteos de Pagès (1997: 200 – 206), los conceptos y variables que debe aprender el estudiante son:

- Pasado, presente y futuro:

El sentido del tiempo se adquiere a través de la relación dialéctica pasado/presente/futuro ha de permitir entender nuestra experiencia de presente como un puente entre el pasado y el futuro, dentro del continuum histórico del que formamos parte.

- Cambio y permanencia:

El tiempo histórico ordena y explica el conjunto de cambios que se produjeron en el seno de una sociedad, y la modificaron, la hicieron evolucionar. Pero también da sentido a las permanencias, a aquellos fenómenos más irreductibles al cambio que actúan como constantes inalterables a las transformaciones que se producen a su alrededor.

- La explicación y la comprensión de los cambios y permanencias, la duración:

“Para la comprensión del tiempo histórico es imprescindible conocer la duración de los distintos fenómenos que tienen lugar en el seno de una sociedad, de un colectivo humano.” (Pagès, 1989: 112)

- Mediciones y clasificaciones, la cronología y la periodización.

Pensar la historia, desde un punto de vista cualitativo, nos ayuda a reflexionar sobre las rupturas de ciertos patrones sociales y culturales que se han ido gestando en las sociedades antecesoras, y sobre aquellos aspectos que continúan formando parte de nuestro presente. Desde esta perspectiva, la percepción del tiempo histórico, es decir, del cambio y la continuidad, es una de las claves para abordar el análisis y la comprensión de la historia. (Escribano y Gudin, 2018: 254)

Pagès (1989: s/d) plantea las categorías temporales de pasado, presente y futuro, las duraciones: acontecimiento, coyuntura y estructura; las mediciones temporales: cronología, periodización, fechas; ritmos; permanencia, sucesión y simultaneidad. Como vemos, las categorías centrales de la temporalidad son tres: pasado, presente y futuro, categorías que se interrelacionan, ya que de otra manera limitamos la comprensión del tiempo. También es importante mencionar otros dos conceptos temporales relacionados entre sí: cambio y continuidad. (Pagès y Santisteban, 1999: 201)

Las personas, la sociedad o las culturas cambian, pero siempre existe un hilo de continuidad que nos permite enlazar y relacionar los hechos, los personajes y las interpretaciones (...) El cambio social marca la periodización histórica y a su alrededor gira la interpretación, la explicación histórica, la causalidad y la intencionalidad de los argumentos. (Pagès y Santisteban 1999: 202)

Blanco Rebollo (2007: 154 – 155), enumera en su tesis doctoral los siguientes conceptos temporales como los más utilizados en los manuales españoles: datación o cronología; sucesión; simultaneidad; permanencia; secuenciación; continuidad; cambio; duración; periodización; causalidad y empatía.

En esta tesis nos interesa analizar la construcción de la temporalidad en los manuales de historia antigua, para lo cual acudiremos a la revisión de los conceptos temporales desarrollados (o no) en los manuales seleccionados. Los conceptos que analizaremos serán: cronología, periodización, sucesión, simultaneidad, cambio, permanencia (continuidad), duración y causalidad. Si bien la cronología y la periodización son más bien instrumentos de medición y organización del tiempo, nos interesa sumarlos por su importante presencia en la historia escolar y los manuales. A todos los conceptos seleccionados los explicaremos brevemente a continuación.

Cronología y periodización

Una condición para comprender el tiempo histórico y el cambio social es el dominio de los mecanismos temporales con los que cada sociedad se ha dotado. Estos instrumentos –la cronología y la periodización – permiten ordenar la secuencia de acontecimientos y procesos, y clasificarlos en etapas. (Pagès, 1997: 204)

La cronología no es tiempo histórico, es un instrumento de medida. Nos orienta, ubica los hechos y nos permite relacionarlos de acuerdo a si sucedieron antes, durante o después (sucesión y simultaneidad). Con la cronología es posible establecer relaciones diacrónicas a través de la periodización. La periodización¹² es una herramienta educativamente importante, que permite organizar y secuenciar los acontecimientos, procesos y fenómenos, aunque también puede generar problemas, ya que impone

¹² Julio Aróstegui habla de la periodización como un espacio de inteligibilidad (1995: 226): “La definición del espacio de inteligibilidad está determinada por una buena observación de los factores presentes, de su aparición o desaparición y de la presencia de otros nuevos. Todos ellos constituyen un complejo o sistema característico que tiene una determinada duración.”

límites entre los cambios y sus duraciones, organizándose en una línea dividida en segmentos por fechas fijas. Generalizar cualquier periodización trae aparejado el inconveniente de cristalizar el tiempo y universalizar su secuenciación, perdiendo de vista los diversos ritmos. (Pagès, 1997: 205)

(La periodización es) ...un elemento indispensable para organizar y secuenciar los fenómenos históricos y la evolución de las sociedades. Pero también es un elemento problemático porque el propio hecho de periodizar supone poner límites, buscar las fronteras de los cambios y las duraciones. (Pagès, 1989: 116)

Para Pagès, la cronología, la periodización y las fechas funcionarían como elementos necesarios para la enseñanza y el aprendizaje de la temporalidad.

Para un historiador, medir el tiempo es indispensable porque le resultaría imposible llegar a alguna conclusión si no pudiera decir cuándo ocurrió lo que desea explicar, qué pasó antes y qué sucedió después. Lo mismo ocurre con nuestros alumnos. (De Amézola, 2008: 81 – 82)

“La periodización es una clasificación y, como todas las clasificaciones, está sujeta al criterio con que se la realiza.” (De Amézola, 2008: 85) Una periodización es válida o no dependiendo de lo que se desea explicar, “...toda periodización es una construcción que busca hacer comprensibles fenómenos complejos...” (De Amézola, 2008: 87).

Cambio y continuidad

“El tiempo es la denotación del cambio. El tiempo significa que las cosas cambian. Luego tener historia significa la permanente referencia de las cosas al cambio y también a la permanencia.” (Aróstegui, 1995: 167). Los cambios son modificaciones que se producen dentro de una sociedad o en distintas sociedades al mismo tiempo, la continuidad o permanencia tiene que ver con los fenómenos históricos que se han mantenido sin alteraciones con respecto a las discontinuidades que van sucediendo.

Las personas, las sociedades o las culturas cambian, pero siempre existen elementos de continuidad que nos permiten enlazar y relacionar los hechos, los personajes y las interpretaciones. El binomio cambio-continuidad incluye a la vez otros conceptos, que a veces se utilizan como sinónimos de cambio, pero que en

realidad lo matizan o lo complementan, como son evolución y revolución, crecimiento y desarrollo, transición y transformación, progreso, modernidad y decadencia. (Santisteban, 2017: 91)

Sucesión

La sucesión implica ordenar los acontecimientos de acuerdo con un antes y después, siguiendo una lógica progresiva. Blanco (2007: 119 – 121) sugiere distintas modalidades de sucesión, agrupadas según dos criterios: la cronología y la evolución.

La sucesión cronológica es la más común en los manuales, ordena los datos linealmente, en un orden de progresión creciente. Es posible hablar de sucesión aumentativa de pasado a presente, sucesión de progresión creciente y sucesión lineal.

La sucesión biológica está atravesada por los ritmos de la naturaleza, pudiendo reconocer tres categorías: a) la que sigue criterios diacrónicos y cíclicos; b) la que sigue una sucesión física, y c) la que sigue una evolución natural.

Simultaneidad

Cuando hablamos de simultaneidad, nos referimos a hechos que están sucediendo al mismo tiempo en distintos espacios. “La *simultaneidad* cronológica supone que algo ocurre en el mismo punto de la datación o *durante* el mismo período temporal; esta sincronía puede producirse en diferentes niveles temporales...” (Torres Bravo, 2001: 61)

Causalidad

La causalidad analiza los factores que explican el nacimiento de un proceso o hecho. Cada fenómeno tiene sus causas y sus consecuencias. “...las relaciones de causa – efecto está indisolublemente ligadas al devenir de las acciones que transcurren en el tiempo (...) son el nervio de la historia...” (Hernández Cardona, 2002: 103)

Este concepto conlleva una dificultad de comprensión al implicar cuestiones que no sólo se relacionan con el origen de los fenómenos, sino también con las consecuencias

que estos provocan. (Blanco, 2007: 150) Más que de causalidad debemos hablar de multicausalidad, ya que el origen de un fenómeno histórico no puede ser explicado a partir de un solo factor.

Duración

Es un concepto importante del tiempo, es el transcurrir entre un inicio y un final, la historia misma es duración. La duración no es lineal, recordemos lo planteado anteriormente acerca de los conceptos de Le Goff sobre la multiplicidad de ritmos, y de Koselleck sobre los estratos del tiempo.

“Las duraciones, entendidas como resistencias al cambio y constantes conservadoras, deben ser estudiadas en relación a la duración del sistema de referencia completo (...) para conseguir una imagen global relacional.” (Torres Bravo, 2001: 62)

Para el análisis propuesto en esta tesis, retomamos las tres duraciones de Braudel: corta, media y larga, ya explicadas con anterioridad.

2.8- La historia antigua y los desafíos que plantea para su enseñanza y aprendizaje

En el Renacimiento fue cuando surgió el concepto de Antigüedad, para diferenciarlo de épocas anteriores. Originalmente, se aplicaba a la antigüedad griega y romana, pero la mención bíblica y en documentos grecorromanos de sociedades asiáticas y, ya en el siglo XIX, el desciframiento de las escrituras cercano orientales y las excavaciones arqueológicas, incorporaron a este concepto a las sociedades antiguo orientales. Cuando hablamos de Historia Antigua nos remitimos a la partición de la Historia en edades, realizada por Cristóbal Cellarius en el siglo XVII y utilizada como convención hasta hoy. En ella se incluyen los estudios de las civilizaciones orientales, Grecia y Roma, en un amplio marco temporal que va desde el IV milenio antes de nuestra era, hasta el siglo V de nuestra era. De acuerdo con los diseños curriculares vigentes, y según la provincia, la historia antigua se imparte en el último año de la escuela primaria o en el primer año de la educación secundaria. Los contenidos y conceptos

que se manejan en este espacio curricular no son sencillos para alumnos que tienen un promedio de edad de 12 años, ya que tiene características totalmente diferentes de las que han conocido en sus años en la escuela primaria. Esto conlleva una serie de desafíos y dificultades.

La enseñanza de la Historia es compleja por dos causas, de acuerdo con Joaquín Prats (2000: 73 - 75): por un lado, porque forma parte de un contexto que incide sobre la mirada acerca de ella, y por otro lado, es un conocimiento de gran complejidad y abstracción. Algunas de las dificultades son las mismas que encontramos en la enseñanza y aprendizaje de la Historia en general: una de ellas tiene que ver con que no se considera a la Historia como un conocimiento discursivo, reflexivo y científico, sino que los estudiantes la suelen considerar como una materia para la que se necesita una buena memoria. También podemos mencionar como dificultades a posibles deficiencias metodológicas de los docentes y cierta inseguridad profesional debido a las incesantes reformas que experimentan a lo largo de su carrera, provocando desconcierto.

Siguiendo con Prats, este autor nos plantea que los mayores problemas en la enseñanza de la Historia tienen que ver con dificultades contextuales (la visión social de la Historia, su función política y la tradición y formación de los docentes), y con dificultades de la naturaleza del conocimiento que se pretende enseñar (uso del pensamiento formal, imposibilidad de reproducción del pasado, diversidad de caracterizaciones y definiciones y dificultades para aprender conceptos históricos, percibir el tiempo histórico, comprender la causalidad y la multicausalidad y localizar e identificar espacios culturales). (Prats, 2000: 76 – 87)

Estudiar pueblos antiguos nos conduce a conocer y valorar el aporte de sociedades muy lejanas en el tiempo y en el espacio, comprender qué respuestas le dieron a los diversos desafíos que el medio les presentó, qué legado han brindado para la humanidad. Estudiar la antigüedad nos lleva a descubrir el pasado y las huellas que ha dejado. Esta tarea es difícil, no sólo por la amplitud temporal y geográfica, por el trabajo con conceptos complejos y un vocabulario específico, sino especialmente por la variable cantidad de fuentes disponibles, ya que para algunos períodos, culturas y

procesos contamos con muchas fuentes, mientras que para otros, con prácticamente nada. Además, en muchas ocasiones se analizan fenómenos que pueden ser contrapuestos.

Cuando decimos Historia Antigua, estamos incorporando en esa denominación el estudio de una enorme diversidad de pueblos, con una extensísima amplitud temporal y espacial. Lo primero que se nos viene a la mente como docentes, al ver la extensión que abarca la Historia Antigua, es: ¿cómo organizar la enseñanza de un conjunto de contenidos tan extenso, en un solo año? Además, teniendo en mente que en nuestro país esta disciplina se desarrolla con alumnos que tienen en promedio 12 años (excepto en la educación para adultos), ¿cómo llevar estos conocimientos al aula?

Otra pregunta que enfrenta la Historia Antigua y su enseñanza, es el permanente ¿para qué? Como hemos planteado anteriormente, la Historia escolar ha tenido una fuerte impronta cívica, persiguiendo el objetivo de construir una identidad nacional y formar ciudadanos en estados que, en el siglo XIX, estaban en pleno proceso de conformación. Así, la mirada al pasado, era una mirada a “nuestro” pasado. ¿Cómo se conecta esto entonces con el estudio de civilizaciones como la sumeria, en el lejano Irak, en el más lejano IV milenio antes de nuestra era?

¿Por qué es importante la Historia Antigua?, se pregunta Hernández Guerra (1995: s/d), y responde que conocer el mundo antiguo nos ayuda a comprender los problemas e interrogantes que nos plantea la Historia. Nos lleva a realizar el ejercicio de ubicarnos en tiempos y espacios muy lejanos, a conocer y analizar culturas muy diferentes a la actual, con lógicas y cosmovisiones que nos obligan a ampliar la mirada y acercarnos a aquello que es diferente.

Hasta pasada la década de 1980, la enseñanza del mundo antiguo ha seguido lineamientos similares a los de la enseñanza de la historia en general. El enfoque ha estado puesto en la historia política y militar, una historia de personajes ilustres, con un marcado eucentrismo, un relato lineal y una metodología positivista. La historia comenzaba con un relato sobre los orígenes de las civilizaciones mesopotámicas y la egipcia, para luego seguir con las civilizaciones griega y romana, como punto de inicio

de la historia europea. Una historia europea que más tarde se conecta con la historia americana. Las civilizaciones se presentaban de modo aislado, como si una superara a la otra, en una larga lista evolutiva, siguiendo un esquema de nacimiento, desarrollo, apogeo y decadencia de las sociedades. La mirada desde la alteridad estaba ausente, se brindaba una visión unitaria de la historia, desde enfoques evolucionistas y difusionistas.

La Historia Antigua suele provocar interés y curiosidad en los estudiantes, especialmente los de menor edad, ya que se asoman a mundos lejanos y desconocidos. Esta situación, que puede actuar como un buen punto de partida para su enseñanza y aprendizaje, conlleva el problema de caer en relatos plagados de exotismo y detalles pintorescos, perdiendo de vista que el objetivo es enseñar y aprender conocimientos científicos. Si bien este conocimiento pasa por un necesario proceso de transposición, de “escolarización”, esto no debería llevarnos a una infantilización del mismo, ni a relatos llenos de golpes de efecto.

Ahora bien, cuando los alumnos llegan a la escuela secundaria, sus conocimientos de historia son fragmentarios y de escasa o nula significación. La idea de temporalidad no se ha desarrollado y les cuesta ubicarse en el espacio. En general, su idea de la historia tiene más que ver con las efemérides, un cúmulo de anécdotas desordenadas que siguen un orden cronológico más relacionado con los tiempos del calendario escolar. Las explicaciones tienden a centrarse en un personaje o en un hecho en particular, siguiendo un estricto orden cronológico y acaencial, perdiendo de vista los procesos que se dan en tiempos largos. Los procesos que se dan en tiempos largos, milenarios en el caso de la historia antigua, son muy difíciles de comprender en este contexto.

Ante la pregunta ¿Qué decir del mundo antiguo en la escuela?, Schmitt-Pantel (2002: s/d) nos dice que tres temas pueden responder este interrogante: la ciudadanía, la construcción de las diferencias en Europa y la historia de las religiones. Desarrollaremos cada uno de estos tres puntos.

¿Por qué la ciudadanía? Por la relación entre el conocimiento de los mecanismos de la ciudadanía antigua y la comparación con la ciudadanía moderna. Aquí se analizan los

mecanismos institucionales, los derechos y deberes de los ciudadanos, el funcionamiento de la justicia, las asociaciones intermediarias entre la familia y el estado, así como la complejidad de las relaciones. Esto nos brinda aportes en dos aspectos: desde la participación y desde la integración.

Con respecto a la construcción de las diferencias, el mundo antiguo es el espacio temporal en el que podemos constatar claramente la construcción y la convivencia de todas las formas de diferencias, es importante observar que las diferencias fueron construidas socialmente y generaron diversas formas de exclusión. La percepción de los otros ayuda a estudiar la construcción de la identidad.

Por último, la historia de las religiones ayuda a acercarse a dimensiones de flexibilidad y apertura, de asimilación, de integración a la vida política. Es vital comprender la lógica de un pensamiento mítico y de otras formas de racionalidad, diferente a la cristiana. La extrañeza que generan estos contenidos, ayuda a construir una mirada más cercana a la del historiador.

Zorrilla Maza sugiere, en su tesis de maestría, presentada en 2017, varias líneas de trabajo sobre el fomento de determinados valores, partiendo desde la enseñanza de la Historia Antigua:

- Desarrollo de la tolerancia y la capacidad crítica, a partir del análisis comparativo de las religiones antiguo-orientales.
- Respeto a la diversidad, especialmente la sexual, a través del estudio y la lectura crítica de ciertas fuentes clásicas.
- Fomento de la igualdad de género, también partiendo del análisis y la lectura de fuentes.

Como decíamos, estudiar la antigüedad conlleva acercarse y valorar el conocimiento de sociedades que llevaron adelante un largo proceso a través del cual enfrentaron sus necesidades y dificultades y les dieron respuestas, creando aportes importantes para la humanidad. Estos aportes aun están presentes en el patrimonio cultural que hemos heredado. Estudiar las sociedades antiguas nos brinda la posibilidad de descubrir el pasado, de comprender tiempos y espacios que son muy lejanos. El manual suele ser la

herramienta que, acompañando al trabajo del docente, introduce a los alumnos en el conocimiento de estas sociedades. Consideramos que el modo en que los libros presentan los contenidos, la redacción de las temáticas trabajadas, la manera en que se representa el tiempo, las actividades sugeridas, las lecturas complementarias, etc., influyen en la formación de la concepción temporal de los alumnos.

El Consejo General de Educación de la provincia de Entre Ríos aprobó en el año 2010, el Diseño Curricular de Educación Secundaria. En el primer tomo, se enumeran los contenidos de Historia Antigua, a ser desarrollados en primer año. Sobre la incorporación de estas temáticas, plantea:

La inclusión de la historia de las sociedades antiguas de Oriente, clásicas, y las grandes civilizaciones americanas se debe a que constituyen una parte fundamental de nuestra civilización actual. La sociedad en la que estamos inmersos se sustenta tanto en los elementos culturales americanos como en los europeos, que tienen sus raíces no sólo en el mundo grecolatino, sino también en el del Cercano Oriente Antiguo. (CGE, 2010: 102)

Si nos fijamos en documentos procedentes de Italia y Australia¹³, citados por García y Pagès (2008: 694-696), la Historia Antigua:

- Es un conocimiento necesario por la importancia y centralidad de la herencia clásica para nuestra cultura;
- Permite que nos acerquemos a las similitudes y diferencias entre las sociedades antiguas y los factores que afectan los cambios y continuidades;
- Nos introduce al conocimiento de diversas creencias, ideologías y costumbres;
- Nos conduce a evaluar críticamente las herencias y tradiciones;
- Contribuye a la comprensión de los factores que han dado forma a las experiencias humanas y el impacto de esas experiencias en la forma en que las personas se relacionan entre sí y con su entorno;
- Nos lleva a conocer los procesos que condujeron al auge y decadencia de determinadas sociedades, y el rol que jugaron las personas en ellos.

El objetivo de la enseñanza de la Historia Antigua en la enseñanza media es muy diferente a la que perseguimos los historiadores interesados en ella, ya que la

¹³ Commissione dei Saggi, 1997. Queensland Board of Senior Secondary School Studies, 1999. Board of Studies New South Wales, 2006.

búsqueda de los docentes será que los alumnos adquieran ciertos conceptos y contenidos problemáticos que le permitan “pensar históricamente”. Debemos lograr que se desarrolle el pensamiento crítico planteando cuestiones, problemas que les permitan reflexionar sobre sus propios problemas. (Zingarelli, 1996: 84)

Es necesario el análisis y la explicación multicausal, la comprensión diacrónica y sincrónica de los procesos, sus relaciones y conexiones, un acercamiento a los conceptos propios de la Historia Antigua que permita la construcción de un marco conceptual y una mejor comprensión. (Campos y Rodríguez, 2004: 24 – 26)

Capítulo 3

Hacia una definición y caracterización de los manuales.

La historia de los manuales se puede remontar al siglo XVIII, con la aparición y uso de catecismos, silabarios, cartillas, etc., hasta los libros de enseñanza cívica que aparecieron durante la revolución francesa. El manual tal como lo entendemos hoy, se conecta con la difusión del método de enseñanza simultáneo, que llevaban adelante los Hermanos de las Escuelas Cristianas de Juan Bautista La Salle. Este método hacía necesario que los alumnos de una misma clase contaran con el mismo material de lectura. La organización posterior de sistemas educativos nacionales, junto al surgimiento de las instituciones de formación de los maestros en el siglo XIX, terminó de incorporar a los manuales al trabajo áulico, proceso que es simultáneo con la etapa de génesis y consolidación de los sistemas nacionales de la educación pública tanto en Europa como en América. En este contexto, el manual se erige en instrumento para la transmisión de valores del nuevo ciudadano en este nuevo orden, contribuyendo a la formación de las asignaturas escolares. Comienza un proceso en el que se convierte en regulador del diseño y desarrollo del currículum, planteando nuevas prácticas curriculares.

De acuerdo con la página del *Georg Eckert Institute for International Textbook Research*, el carácter canónico y condensado de la información seleccionada y presentada en los manuales, les da una importancia central en cuestiones políticas, académicas y educativas. Los manuales, como portadores del conocimiento y la información que una generación desea pasarle a la siguiente, frecuentemente se encuentran en el centro de la controversia política. Pueden promover el prejuicio y la animosidad, aunque también pueden contribuir a la reconciliación y la construcción de la paz. (La traducción es propia).

“...los textos escolares representan la primera e insustituible ocasión para educar a los niños en la utilización del libro,” (Eco, 2004: s/d) Aunque actualmente existen muchos recursos, sean gráficos, audiovisuales o tecnológicos que son pasibles de ser utilizados con fines educativos, el manual sigue cumpliendo un rol central en el aula. Diversos autores, como Michael Apple, Alain Choppin, Raimundo Cuesta, Rafael Valls, Joan

Pagès, coinciden en otorgarle al manual un rol central en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en el aula, siendo una herramienta didáctica de uso muy difundido aún hoy.

Una de las primeras cuestiones que notamos cuando nos adentramos en el estudio de este tópico, es que se utilizan los términos textos escolares, libros escolares o manuales de manera casi indistinta, por lo que nos parece importante comenzar distinguiendo entre libros escolares y libros de texto o manuales, para lo que optamos seguir la línea trazada por Chris Stray (1994). Los primeros son aquellos escritos destinados a la enseñanza, pero no tienen un objetivo pedagógico central, como por ejemplo los libros clásicos editados con notas, e incluso actividades, para un mejor trabajo en el aula. Los segundos, son libros que ofrecen una mirada a cierta área de conocimiento, creados y organizados con una finalidad pedagógica para su utilización en el aula. (Fernández Reiris, 2005: 24)

Tomamos algunos conceptos de Alain Choppin (2001: 210 – 211) que nos parecen importantes. Primero y principal, los manuales son un “conjunto de hojas impresas que forman un volumen”. Por un lado, los manuales son herramientas pedagógicas, su función evidente es el aprendizaje. Además, son “soportes de las verdades” que una sociedad considera que sus jóvenes deben aprender. Por otro lado, son medios de comunicación, con un discurso uniforme que transmite un sistema de valores, una ideología, una cultura. La estructura que enmarca su contenido son los programas o currículum oficiales. Entre los libros escolares, Choppin ha clasificado a aquellos que lo son “por destino”, de aquellos que lo son “por uso” (2001: 223):

- Los primeros son aquellos destinados para su uso escolar, entre los que distingue: manuales, ediciones clásicas de literatura, obras de referencia (como diccionarios o atlas), y obras paraescolares.
- Los segundos, aquellos que terminan siendo denominados de esa manera por el uso que se les da en las escuelas. (Ossenbasch y Somoza, 2005: 18).

Podemos encontrar una gran cantidad de definiciones provenientes de diversos autores:

- Egil Borre Johnsen señala que el término “texto escolar” designa las obras escritas, diseñadas y producidas específicamente para su uso en la enseñanza.
- Es “un material impreso, estructurado, destinado a utilizarse en un determinado proceso de aprendizaje y formación” (Richardeau, 1981: 51)
- Es una de las maneras más institucionalizadas para difundir el conocimiento científico (a pesar que esto muchas veces signifique que los conocimientos se puedan presentar degradados y desactualizados). Es una herramienta importante con la que una sociedad divulga sus valores e ideologías. Son parte de los textos visibles que nos vinculan con la enseñanza de la Historia, en cierta manera porque están presentes ciertos sobreentendidos que nos ayudan a comprender las realidades escolares. La utilización de manuales contribuye a precisar “tradicción fundamentante y fundamental del código disciplinar.” (Cuesta, 1997: 85)
- “Los manuales escolares (...) son los productos historiográficos socialmente más significativos en cuanto que son los que han estado más próximos a la mayor parte de la población, al menos desde la implantación de un sistema generalizado de educación durante la primera mitad del siglo XIX.” (Valls, 2008: 9)
- Para Alzate, Gómez y Romero (1999: 28 - 29), el manual es un conjunto de hojas impresas relacionadas con las actividades escolares, es una herramienta que brinda información sobre diferentes temas de ciertas disciplinas científicas.
- “...el manual es un currículo en acto, que incluye los saberes, las formas didácticas y hasta las actividades prácticas...”. (Romero, 2007: 27)

Raimundo Cuesta ubica a los manuales en el primer orden entre los textos visibles acerca de la enseñanza de la historia:

Entre otros motivos, porque los libros de texto contienen sobreentendidos pedagógicos imprescindibles para explicar las realidades escolares. Efectivamente, este género de literatura cobra significado dentro de unas condiciones materiales y tecnológicas de producción (elaboración, difusión, consumo) y, sobre todo, en relación con los contextos escolares, que significan la interpretación por su doble

usuario (profesores y alumnos) y su consiguiente uso dentro de pautas y rutinas organizativas. (Cuesta, 1997: 85 – 86)

A partir de la lectura de diversos autores que se han abocado al estudio de los manuales, podemos extraer conceptos puntuales que nos acercan a una comprensión más completa sobre ellos.

Los manuales son un tipo de texto.

Escolano nos dice que el manual es un género textual, con características propias, que son reconocidas por sus usuarios y por la sociedad en su conjunto. El manual es un tipo específico de texto, cuyas características tienen que ver con el formato, la cubierta, la maqueta, las estrategias ilustrativas y el lector implícito (implicit reader). Es fácilmente reconocible por su estructura y tamaño, así como su cubierta que presenta una estética específica y por otros recursos simbólicos. Su diseño interno y la organización de las ilustraciones denotan su función como texto específico para el aprendizaje y la enseñanza. Además, todo manual está destinado a un lector determinado, implícito. (2012: 35)

El manual escolar tradicional se identifica como constructo textual acomodado a ciertos requerimientos sociológicos. Es un texto que puede ser condicionado políticamente, en la medida en que no puede salirse de los límites de contenido y valor que los gobiernos le marcan. Como dispositivo de normalización cultural de cada grupo de edad, el libro escolar es un exponente de un determinado código sociológico, si se quiere una representación de los estándares que la comunidad pauta para los sujetos escolarizados en una época. (Escolano, 2012: 36)

Los manuales son productos didácticos, de uso escolar.

En 1981, Michael Apple nos decía que el setenta y cinco del tiempo áulico y el noventa por ciento del tiempo destinado a tareas extra-áulicas, los alumnos de la escuela secundaria, estaba ocupado por manuales, dándole un carácter de ubicuidad. (Apple, 1986: 90)

Los manuales son considerados como uno de los soportes primordiales para los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela. Como planteamos en la introducción, podemos verlos también como el primer paso de la transposición didáctica, donde el saber académico se transforma en saber a enseñar. Presentan un programa de contenidos, son herramientas para la enseñanza y el aprendizaje, ocupan un lugar de privilegio como organizadores de estas prácticas, repercutiendo en la manera en que los contenidos y las actividades van a ser presentados.

...es el libro de texto el que establece en gran parte las condiciones materiales de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas de muchos países de todo el mundo y (...) es también el que muchas veces define cuál es la auténtica cultura de élite y quién legitima qué es lo que debe transmitirse... (Apple, 1986: 87)

Los manuales son herramientas de socialización y de reproducción cultural.

Choppin (2001), considera a los manuales como potentes instrumentos de socialización y portadores de ideologías que apuntan a lograr una mayor cohesión social. Es decir se proponen modelar la sociedad del futuro a través del público joven. No son productos neutros, sino que están atravesados por un universo de miradas y significaciones, son productos que responden a las políticas culturales y los lineamientos curriculares vigentes, además de a las políticas editoriales. Tampoco están ajenos al contexto de su producción, es decir cristaliza ideologías, percepciones, creencias y una manera de ver el mundo. En general, abordan las temáticas y contenidos propuestos en los diseños curriculares nacionales y provinciales, donde queda claro qué objetivos debe alcanzar el alumno año por año.

El manual registra y hace visible la cultura empírica de la escuela, es un espejo de la sociedad en el que se reflejan valores, ideologías, estereotipos y representa las prácticas que impulsa. Es un aparato curricular que representa las formas de comunicación didáctica. (Escolano, 2012: 43 – 45)

...el libro escolar es una mediación con señas propias de identidad por su geometría textual y por los atributos culturales que le confiere la sociedad. Como representación holística de toda la cultura de la enseñanza, el manual (...) se ha

constituido hoy en una fuente esencial para desvelar algunas claves de la “caja negra” de la gramática de la escuela. (Escolano, 2012: 44)

También podemos decir que son instrumentos de reproducción cultural, como parte de un proyecto totalizador que busca explicar el mundo, el currículum se desarrolla en sus páginas, que reproducen la cultura que se ha seleccionado para ser transmitida. (Martínez y Rodríguez, 246 – 247) Son una de las bases fundamentales en las que se asientan los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en las escuelas.

El manual vehiculiza, transmite y ayuda a reproducir esa cultura, además de tener su propia identidad, construida socialmente a partir de dos circunstancias:

- Su carácter de ícono generacional: toda generación se identifica con ciertos libros con los que han estudiado, pasando a formar parte del imaginario de esas personas.
- Su carácter de símbolo de una cultura nacional, de un conjunto de conocimientos y valores. (Escolano, 2012: 37)

Es central la función transmisora de los manuales, del saber y de la realidad hegemónica por parte del poder político. Así, son herramientas culturales que incluyen en sus páginas ideas y valores que los grupos más influyentes de un país pretenden que los alumnos aprendan y reproduzcan, allí se encuentran las narrativas que cada nación selecciona. Por supuesto, hay que tener en cuenta que los contenidos serán mediados por el docente y el estudiante. (Gómez y Chapman, 2017: 334)

Los manuales son instrumentos de materialización del currículum.
--

Los manuales dan forma al currículum y hacen posible que el alumno estudie independientemente. Ofrecen modelos interpretativos, presentan conceptos, sugieren actividades. Las actividades que allí se plantean y las fuentes utilizadas implican una concepción sobre la educación, sobre qué competencias debe desarrollar el alumno y el currículo vigente en determinado momento y lugar. Son herramientas de la clase, que sirven de apoyo escrito a la enseñanza áulica en una institución escolar y contienen los conocimientos de una determinada disciplina y hacen referencia a un

programa conforme a los modelos pedagógicos preconizados por las autoridades escolares de una época y espacio preciso.

Los manuales son vehículo de discursos, valores, ideologías y del poder político.

En las escuelas, los contenidos elegidos, así como las formas de aproximación a ellos, se relacionan con las relaciones de dominación existentes, así como con las luchas para transformarlas. Ese conocimiento “legítimo” se organiza en las escuelas a través de los manuales estandarizados y estructurados para cada nivel y asignatura.

El manual está regulado deliberadamente por el poder político, ese poder delimita su legitimidad. Es un mediador material entre los profesores y los estudiantes. A medida que la escuela va creciendo como espacio de socialización, los manuales van alcanzando ciertas características de uniformidad, por lo que su tarea de difusión cultural conduce a la uniformidad del pensamiento. (Cuesta, 1997: 86)

Al ser objeto de control por parte del estado, es un producto que no sólo plasma la lengua oficial, sino también los símbolos y valores que son parte del entramado identitario de una cultura nacional.

Los manuales son productos historiográficos.

Son productos historiográficos cuyo análisis nos puede acercar a concepciones didácticas y corrientes teóricas vigentes en el momento de su publicación, corresponden a un marco epistemológico, social e institucional determinado en un tiempo y un espacio específico.

Son mediadores entre el saber espontáneo del estudiante y el saber disciplinar, reorganizan y traducen el saber disciplinar y lo convierten en objeto de enseñanza, sus contenidos llegan al aula adaptados por la intervención docente. (Alzate y otros, 2003: 1 – 3)

De acuerdo con Selander (1990: 350), un manual consta de cognemas (las unidades más pequeñas de conocimiento) y explicaciones, así, todo manual de historia “implica la combinación de algunas de estas unidades: agente, hecho, tiempo, lugar y objetivo”.

3.1 Los manuales y sus características

Diversos autores plantean las características comunes de los manuales: intencionalidad, sistematicidad en el planteo temático, adecuación para el trabajo en el aula, reglamentación de los contenidos, intervención estatal. (Ossenbasch y Somoza, 2005: 20) También es posible decir que el uso de los manuales se basa en una lista de capacidades o virtudes didácticas (de acuerdo a como lo plantea Carroll (1974)): accesibilidad (el contenido es posible de ser repetidos todas las veces que sean necesarias); eficacia (el tiempo que requiere su lectura es menor que el de otras herramientas); nivel de abstracción que es difícil de lograr de otra manera y aporta experiencias importantes para el aprendizaje. (Colás Bravo, 2009: 41) A su vez, Cobero, Duarte y Romero (1995) nos dicen que las características básicas de un manual son: es un instrumento para la enseñanza escolar, presenta el contenido que un estudiante debe trabajar durante el año lectivo, está configurado sistemáticamente de acuerdo a pautas de diseño, siguiendo principios didácticos y psicológicos que permitan la comprensión, el dominio y el recuerdo de la información, y los contenidos suelen presentarse como compartimentos separados.

Por último, Badanelli y otros (2007), nos dicen que las principales características de un manual son: intencionalidad para su uso escolar, los contenidos se presentan de una manera comprensible y estructurada, con una determinada secuencialidad y pedagógicamente adecuado a sus destinatarios, estilo textual expositivo, combinación de texto e ilustraciones, contenidos ajustados a diseños curriculares, presencia de recursos didácticos. En algunos países debemos sumar la intervención estatal para la publicación de la obra.

3.2 Los manuales y el aula

“...Los libros de texto son el apoyo inmediato de los profesores para tomar decisiones en cuanto a la programación de su enseñanza. (...) El uso de los libros de texto se extiende a cualquier área del curriculum...” (Sacristán, 1988: 181 y 184)

Los manuales pueden ser importantes protagonistas al momento de decidir qué enseñar, ya que podemos encontrar una cierta inclinación por dejar que el libro sea el que organice el currículum y su llegada al aula, actuando como herramienta con la que los docentes organizan contenidos, actividades, objetivos, programas, metodología, e incluso la evaluación, como un mediador entre lo pedagógico y lo disciplinar. Concordamos con Ma. Beatriz Taboada (2011:44), cuando plantea que hay una brecha entre el currículum prescripto y el proyecto de área, separación que puede ser salvada mediante la consulta a los manuales. Estos son los que le terminan de presentar de presentar el currículum a los docentes. Las propuestas editoriales, plasmando en sus obras las directrices legales, pueden plantear qué se enseña y que se aprende.

Nos acompañan desde el inicio mismo de nuestra escolaridad, constituyendo muchas veces nuestro primer acercamiento a las letras y a las ciencias. La influencia que juegan en la construcción de imaginarios, memorias y estereotipos no es aún lo suficientemente clara, y vemos que muchas veces se ha caído en la sobreestimación de su aporte. Estos nos brindan una información privilegiada de las clases escolares, son productos de una gran significación debido a su alta sociabilización, son “un lugar más de la memoria” (Valls, 2008: 13)

Ahora bien, la importancia del manual está relacionada con el uso que se hace de él en el aula:

...no deja de ser un objeto que, como cualquier otro objeto, no es nada en sí mismo. Depende del uso que se haga de él. Un buen libro de texto, mal utilizado, puede no generar ni buenas enseñanzas ni buenos aprendizajes. Y, contrariamente, un mal libro de texto, puede generar excelentes aprendizajes. (Pagès, 2008: 25)

“El libro de texto vale precisamente porque permite descubrir incluso aquello que el profesor está olvidando enseñar y que, en cambio, algún otro juzgó fundamental.”
(Eco, 2004: s/d)

De acuerdo con Joan Pagès (2008: 26), las actitudes docentes frente al manual se pueden resumir en tres: 1) quienes piensan que ya no es una herramienta útil; 2) quienes postulan que, debido a su uso masivo, es una herramienta útil, si se lo utiliza crítica y creativamente; y 3) un sector mayoritario que aún usa el manual casi como único material, a veces acriticamente.

El docente, al momento de enfrentarse al trabajo con un manual, debe buscar de qué manera adaptar ese contenido a su práctica, o bien puede optar por aceptar las decisiones ya tomadas por otros con anterioridad y plasmadas en el libro, transmitiendo irrestrictamente el contenido. En muchas ocasiones esto sucede, así como también que los textos sean elegidos de acuerdo con la situación económica de los alumnos, que se usen fotocopias, o que se circunscriban a los manuales que se encuentran en la biblioteca de la escuela. De esta manera, podemos ver cómo los manuales se jerarquizan como transpositores legítimos del currículo, según Graciela Carbone (2004). La confianza acrítica y absoluta en el manual se relaciona por un lado con la falta de tiempo, pero especialmente con una formación insuficiente, que lleva al docente a una transmisión en la que no ha mediado la crítica y la reflexión. (López García, 2010: 211 – 216)

También debemos mencionar que son diversos los problemas que es posible relacionar en algunos casos con los manuales, su contenido y su utilización en clase, entre ellos:

- Uso restrictivo y reproductor de los contenidos expuestos, sin mediar un proceso de interpretación y crítica.
- Acumulación de datos, que a su vez favorece la práctica del estudio memorístico.
- Temas y estrategias anacrónicos, no son pocas las temáticas presentes en los manuales que reproducen líneas historiográficas que actualmente son

discutidas o directamente abandonadas. Lo mismo puede suceder con las actividades propuestas.¹⁴

- En algunos casos, presentación descuidada de las temáticas y de las actividades.
- Exceso de elementos que tienen como objetivo motivar al estudiante: superabundancia de colores, ilustraciones y recuadros.
- Formulación cerrada de las temáticas, que no permite otras miradas o discusiones.
- Planteos con carácter ideológico y/o dogmático, que desdibujan los verdaderos objetivos de la enseñanza de la historia.
- Desprofesionalización docente, que puede ocurrir cuando el peso de las decisiones son depositadas en el libro.
- Uniformización del aprendizaje, sin tener en cuenta la diversidad.

3.3 Los manuales de historia: posibles modelos, caracterización. El manual de historia “ideal”

El libro de texto es probablemente la narrativa histórica más leída por el conjunto de la sociedad, y quizás el único relato sobre historia que utilicen a la largo de su vida, junto con otros medios informales de conocimiento (medios de comunicación, museos, otros centros de interés histórico, etc.). Por ello tiene tanta importancia el análisis de ese relato, de esa narrativa que ha creado tantas controversias por su uso (y abuso) en el ámbito educativo. (Miralles y Gómez, 2017: 19)

Como ya mencionamos, los manuales son artefactos culturales y su utilización en el aula se ve atravesada por una serie de tópicos, como la ideología, la política y los valores. Dentro de los manuales encontramos los relatos que un país ha elegido

¹⁴ Al respecto, Sáez nos dice: “Las investigaciones muestran que los contenidos históricos en los libros de texto están desligados de la producción histórica. Los resultados actuales de la historiografía y las nuevas perspectivas de la ciencia histórica, no aparecen reflejadas en el contenido o las actividades de los libros de texto. Por tanto, la historia presentada en los libros de texto se encuentra anclada en las formas tradicionales de la enseñanza y el conocimiento histórico, careciendo de los avances en ambas áreas”. (2016: 106)

transmitir, se plantea un conjunto de conocimientos que se espera que los jóvenes aprendan y sostengan. Pensar en el contenido de los manuales, cómo han sido escritos, editados, publicados y utilizados, es reflexionar acerca del propósito de la educación escolar. Los manuales son muy importantes en el proceso de construcción de ideologías y creencias, son un reflejo de la historia, del conocimiento y de los valores que los grupos que detentan el poder consideran importantes para ser difundidos. (Crawford, 2003: 5)

En los manuales de historia, a lo largo de más de cien años, las temáticas preponderantes tuvieron que ver con la historia política e institucional, resaltando el accionar de individuos con rasgos heroicos y datos fácticos. El objetivo central de la historia escolar se relacionaba especialmente con la formación ciudadana y los valores patrióticos. La descripción y la memorización fueron las estrategias preferidas. (González, 2014: 251)¹⁵ Valls postula que desde los años 80 del siglo XX han prevalecido dos modelos didácticos en los manuales de Historia: el informativo – enciclopedista o de memorización, en el que se suministra información cerrada, desarrollada en el texto para su reproducción; y un modelo más disciplinar, en el que plantean diversas interpretaciones y se pretende iniciar en el aprendizaje de métodos históricos. (Sáiz Serrano, 2014: 85)

Gómez, Cózar y Miralles (2014: 13) mencionan diversos trabajos (Borries, Körber y Meyer-Hammer, 2006, Van Sledright, 2014, Gómez, 2014), que muestran ciertas deficiencias en la noción acerca de la historia y su enseñanza: en esas investigaciones han podido demostrar cómo los estudiantes acuerdan con que el manual brinde la información a ser evaluada, y consideran que estos muestran una mirada correcta y verdadera de la historia, mientras los docentes no están de acuerdo con ninguna de esas apreciaciones. Así, es posible observar en los alumnos la idea de que historia y pasado son lo mismo.

Es posible describir tres modelos básicos de manuales de historia, siguiendo a Eduardo Míguez (1992): acontecimental – institucionalista, enciclopedista y globalizante – interpretativo. Es frecuente que podamos reconocer elementos combinados de

¹⁵ Lanza, 1993; Braslavsky, 1994; Romero, 2004; Finocchio, 1999; De Amézola, 2008.

diversos modelos en un solo manual. El primer modelo plantea un esquema en el que la centralidad la tiene la acumulación de información, con énfasis en el tiempo de los acontecimientos, el tiempo político y militar. El segundo modelo, busca una mayor variedad en la información, pero esta aparece como en diversas capas que se superponen, no hay una conexión real entre ellas. La acumulación de datos sigue siendo la lógica preponderante. Por último, el tercer modelo busca un mayor protagonismo del alumno, vinculando los diversos aspectos de la realidad, con el objetivo de hacerla más inteligible. (Scarafía y Giletta, 1999)

Rüsen plantea que el objetivo y el dominio del aprendizaje de la historia, es la conciencia histórica, y en este proceso de acercamiento y construcción de esa conciencia, el manual es una herramienta fundamental. En este sentido, esboza las características que debe presentar lo que denomina “un buen libro de texto”: claridad en el formato y la estructura didáctica, así como también que se relacione de manera eficiente con el alumno y con la clase práctica. Entre los puntos que menciona que deben evitarse en los manuales, están la sobrecarga cognitiva, la falta de claridad y coherencia en su desarrollo, la presentación lineal, monocausal y unidimensional de las temáticas desarrolladas, dejando poco espacio de análisis y construcción al estudiante. (Rüsen, 1997: 81 - 87)

Cuando la concepción sobre la historia cambia, también se modifica el discurso didáctico. Entonces, si se entiende al conocimiento histórico desde la lógica de un discurso disciplinar objetivo, universal y válido, este se relaciona con un discurso didáctico que se enfoca en la descripción, la narración o la explicación única, relacionado con una enseñanza transmisiva. En cambio, si entendemos al conocimiento histórico que involucra múltiples interpretaciones y perspectivas y se deja de lado la pretensión de universalidad, el discurso didáctico más adecuado es el explicativo – argumentativo. Esto lo podemos ver traducido en los manuales: desde una mirada positivista, el conocimiento se transmite desde la objetividad y siguiendo un eje cronológico; en cambio, desde una perspectiva interpretativa, los objetivos serán la comprensión, la argumentación y la reflexión crítica. (Bravo, 2008: 151 – 153)

Por su parte, Bosch, Canals y González (2006), detallan las características que deben estar presentes en un buen libro de Ciencias Sociales: debe permitir una mirada global sobre los criterios y concepciones que se siguieron, es necesario que se haya planificado pensando en los contextos de utilización, es importante que se relacionen los contenidos con temas de la actualidad, debe plantear diversas interpretaciones sobre un mismo suceso o proceso, así como también incentivar el trabajo autónomo de los estudiantes. (Pagès, 2008: 28 – 29)

Siguiendo en la misma línea, Von Berries y su equipo (2005, citado por Pagès Blanch, 2008: 50) desarrolla una serie de categorías a tener en cuenta para hablar del manual ideal: inteligibilidad, contenidos que despierten emoción, motivos y elecciones claros, fomento del pensamiento crítico, entre otras.

“...la mejor calidad y la mayor eficacia de la acción docente debe ir ligada al mayor grado posible de movilización intelectual, de experiencia, afectiva y de indagación del alumnado” (Prats, 2012: 9) Siguiendo este planteo, Prats (2012: 10 – 12), desarrolla las características que, a su juicio, son las más importantes de los recursos educativos, el manual entre ellos:

- Los objetivos didácticos deben ser claros y explícitos para el alumno, es necesario que este pueda saber para qué se le enseñan determinados contenidos y se le solicitan ciertas actividades.
- El contenido del libro debe motivar y despertar interés, así como ser susceptible de ser conectado con las preguntas y curiosidad de los alumnos.
- Los contenidos deben ser tratados y formulados de manera legible y comprensible, sin que esto signifique una simplificación. Es importante que se incentiven la argumentación, la multiperspectividad, la complejidad en la solución de los problemas y la relatividad del conocimiento.
- El manual se debería adaptar a la realidad del aula, a sus ritmos, sus tiempos, así como a las exigencias del curriculum y los avatares del calendario escolar.
- El manual tiene que permitir el crecimiento del conocimiento, por lo que los contenidos planteados deberían tener un carácter abierto.

- Por último, es importante que se impulsen el aprendizaje de las habilidades intelectuales, el conocimiento de las técnicas disciplinares y la construcción de diversos conocimientos.

3.4 Los manuales, su contenido y su elección

Con respecto al contenido de los manuales, la tarea de seleccionarlos está marcada por la cultura, la historia, el poder, concepciones ideológicas de la vida, del conocimiento, de las prácticas escolares. (Taboada, 2011: 46) En la selección de lo que debe ser incluido en el manual, se pueden observar cinco operaciones de distorsión de la realidad: supresiones, ediciones, deformaciones, desvíos de atención, alusiones a la complejidad del tema y a sus dificultades para conocerlo. (Torres Santomé, 1991: 110)

El libro de texto se considera el principal artefacto, en la exposición y el moldeado del curriculum en tanto es asumido como el centro del conjunto de materiales empleados por el docente en muchas escuelas. Los documentos curriculares son la fuente básica para las editoriales que vigilan cuidadosamente la homología de sus textos con las prescripciones oficiales. (Fernández Reiris, 2005: 340)

El Grupo Eleuterio Quintanilla, siguiendo la línea de autores como Apple (1989); Apple y Christian-Smith (1991); Torres (1991), entre otros, postula que el contenido de los manuales:

...debe ser visto como: a) el resultado de un modo particular de selección y organización del vasto universo de conocimientos posibles; b) la legitimación de un tipo de conocimiento en detrimento de otro u otros; c) La conexión de ese conocimiento con el capital cultural, experiencia y lenguaje de los grupos sociales dominantes en detrimento de los dominados, y d) la repercusión que todo ello tiene en la conversión de los que poseen otro «capital cultural» en deprivados culturales, primer paso para su conversión en fracasados. (1998: 18)

De esta manera, el manual sería el punto de partida para la transmisión cultural de un determinado capital cultural que excluye a otros. Su contenido no es inocente, valoriza ciertas miradas, impulsa el mantenimiento de determinados valores y normas, así como el papel de ciertos grupos sociales. Aunque las normativas educativas han desarrollado lineamientos curriculares que plasman los contenidos mínimos, su desarrollo, secuenciación y jerarquización quedaban en manos de las instituciones

educativas y el proyecto de cada una. En los hechos, son los manuales los que terminan presentando una selección y secuenciación que incluso puede ser la base de un proyecto áulico. (Taboada, 2011: 74 – 75)

“Los libros de texto escolar de Historia y Ciencias Sociales son –o pueden ser- un campo de batalla: su contenido está abierto a críticas y comentarios desde muchos flancos” (Mejía, 2008: 4987) Los contenidos pueden ser analizados por varios actores, desde un Ministerio de Educación, los docentes, los investigadores, los padres que pueden quejar o criticar, los estudiantes. William Mejía (2008: 488 – 491) desarrolla varios problemas en cuanto a los contenidos: la presencia de distorsiones, “asepsia” para no tocar temas sensibles, temas ocultos o silenciados, desarrollo superficial de ciertos temas, estereotipos, ausencia de ciertos colectivos sociales o étnicos...¹⁶

Los manuales son instrumentos por medio de los cuales el docente interviene en los procesos de aprendizaje, siendo mediadores entre los procesos cognitivos y demandas del estudiante y el contenido disciplinar, plasmado en los documentos curriculares. Actúan así como un medio de comunicación entre el curriculum, el alumno y el aprendizaje, en el aula, concreta los lineamientos del curriculum, pero los resultados dependen de la tarea docente. (Rodríguez Hidalgo, 2013: 121 – 122)

El potencial curricular de los libros de texto no sólo es posible valorarlo a partir de lo que el material incluye internamente, sino también a partir de la forma en que busca trascender los conocimientos teóricos que incorpora para instaurar procesos de construcción y reconstrucción de los mismos, en un afán por dotar al discente de herramientas que faculten su desarrollo cognoscitivo: lo importante del libro de texto no es el contenido sino el proceso que fomenta para llegar a la comprensión de ese contenido. (Rodríguez Hidalgo, 2013: 124)

Deben facilitar la apropiación del contenido, responder al diseño curricular, así como hacer posible la transposición didáctica, impulsando estrategias que fomenten el pensamiento crítico, acompañando la tarea docente. Es por esto deseable que la elección de un manual siga ciertos criterios de selección que tienen que ver con:

- Que los contenidos presentados en el manual se adecuen a los que se pretende trabajar en el aula.

¹⁶ El Grupo Eleuterio Quintanilla desarrolla su trabajo sobre este punto en particular.

- Cuáles son los valores y representaciones presentes.
- Qué capacidades y competencias se busca desarrollar en la tarea con los alumnos.
- Que el manual brinde la posibilidad de complementar la información.
- Cuál es el nivel de motivación que es capaz de impulsar (relacionado con los textos, la presentación, las imágenes, etc.)
- Que impulse distintos estilos de aprendizaje.

Siguiendo con el proceso de elección de un manual para el trabajo para el aula, hay varios factores que pesan: su presencia en la biblioteca de la escuela, el precio, el contenido, las actividades que sugiere, las imágenes que presenta. Pagés nos dice que en la elección de un manual deberían tenerse en cuenta:

a) La concepción del saber seleccionado y su pertinencia social y educativa, b) el protagonismo que otorga al profesorado para poder adecuar el contenido y las actividades a las características de su alumnado y de su contexto; y c) el papel del aprendiz en relación con las maneras de acceder al conocimiento. (Pagès, 2008: 24 – 25)

3.5 Los manuales de Historia Antigua en Argentina

Los manuales de Historia Antigua en nuestro país han seguido en general los mismos lineamientos que todos los manuales de historia. Se han caracterizado hasta prácticamente finales del siglo XX por un planteo enciclopedista, de acumulación de datos y eurocentrista. La Historia del Cercano Oriente Antiguo, así como la Historia Antigua Clásica, son vistas como ejes de la historia universal, como su punto de partida. Durante la mayor parte de la segunda mitad del siglo XX, manuales como Astolfi, Ibáñez y Drago tuvieron un enorme protagonismo, llevando adelante prácticas claramente positivistas y tradicionales. Estos manuales presentaban una acumulación importante de datos del pasado político institucional, ordenados cronológicamente, enfatizando las acciones de sujetos que eran los hombres poderosos de cada época. La información era amplia, con un claro objetivo enciclopedista, sistematizada, explicando los hechos históricos a partir de una sucesión de causas y consecuencias. El enfoque

estaba puesto en la memorización de datos. (Zingarelli, 1996: 81 – 82) (Pérez Campos, Álvarez y Balla, 2014)

Silvia Crochetti (2000 y 2010) ha investigado sobre las continuidades y los cambios sufridos por los manuales de Historia Antigua a lo largo del siglo XX. Hacia la década de 1950, en los manuales observamos una enumeración de temas, con predominio de los político-militares. Se seleccionaban para su descripción, ciertos espacios o estados triunfantes y el foco estaba puesto en determinados personajes con nombre propio, como los reyes, pero los colectivos están ausentes. En los manuales de las décadas de 1960 y 1970, encontramos una gran cantidad de datos de carácter bélico, así como la omisión de ciertas situaciones históricas. Esto da como resultado un relato en el que los actores no cambian ni evolucionan. La conexión con la actualidad está totalmente ausente. Predomina la descripción y una mirada única. Los contenidos se presentan de manera fragmentada. Si se plantean contenidos relacionados con los aspectos económico y social, estos están desconectados y sintetizados. (Dobaño y Rodríguez, 2008: 482)

Esta situación no se modifica demasiado en la década de 1980, en cuyos manuales encontramos descripciones de claro carácter pintoresco y estático. Los colectivos sociales siguen ausentes, se continúa la visión totalizadora y de cierto anquilosamiento de estas sociedades. Se consolida la mirada sobre el Oriente despótico, el inmovilismo opuesto al raciocinio griego; también se comienzan a cambiar ciertos estereotipos y se suman los aportes de la antropología, la arqueología y se incorporan fenómenos complejos como el origen del estado y el urbanismo.

A partir de la restauración democrática, de a poco es posible observar ciertos cambios en los manuales de historia antigua. Se intenta llevar adelante un análisis estructural, pero este no soluciona la relación entre el conocimiento histórico, las inquietudes escolares y la visión que los alumnos tienen de otros ámbitos. No se trabajan temas interpretativos, sí una síntesis de temas analíticos. Se intentó abandonar el relato cronológico y evitar los nombres propios, aunque esto resultó en escasa descripción y muchas categorizaciones como sociedades hidráulicas, esclavismo, despotismo oriental. El proceso de evitar la centralidad de los temas políticos derivó en la ausencia

de criterios de selección, llevando nuevamente en exclusiones y omisiones, continuando con lo que Silvia Crochetti denomina el modelo de “entrada y desaparición” de pueblos. El estilo es impersonal y a veces se pierde la lógica explicativa, incluso la lógica cronológica. Los sectores sociales son presentados aisladamente.

En lugar de la descripción, se busca nueva información, novedosa o reciente, pero aún continúa el peligro del exotismo. Se ha sumado también el análisis de diversas interpretaciones. Las fuentes, antes ausentes de los manuales, son incorporadas, pero en general no se menciona el origen y hay una cierta tendencia a continuar con una mirada unívoca.

En líneas generales, el relato cronológico ha predominado, llevando a una concepción fragmentada y poco comprensiva. Los aportes de la Escuela de Annales, sus enfoques, categorías y temas, se intentan incorporar en los manuales en la última década del siglo XX, aunque en varios de ellos no cambia el acento político-institucional. En otros ya se incorporan actividades dirigidas a interpretar, analizar, comparar, etc. En general, las investigaciones que son mencionadas en las bibliografías no son actualizadas. (Zingarelli, 1996: 82 – 83)

La estructura general de los manuales es el siguiente: texto general, glosarios, ejemplos o textos claves, gráficos o diagramas, esquemas cronológicos, imágenes y actividades. Sin las actividades, no se trataría más de una mera acumulación de datos. La información gráfica (fotos, dibujos, planos, reconstrucciones) se relacionan con el estado actual del conocimiento y también con el modo de entender y enseñar un período histórico. “...su finalidad pedagógica es rotunda. Como se ha dicho acertadamente, la enseñanza del pasado interesa en la medida en que puede ser visualizado: a mayor riqueza de imágenes, mayor interés suscitará”. (Álvarez Sanchís, 1995: s/d)

De acuerdo con Álvarez Sanchís (1995: s/d), los manuales presentan también una serie de problemas, entre los que podemos mencionar: deficiencias en contenidos, temas comprimidos, contradicciones cronológicas, “anacronismos conceptuales”, desajustes

en el paso del discurso científico al educativo, así como la presentación de un pasado “plano”.

Otro punto que ha cambiado con respecto a la segunda mitad del siglo XX es el crecimiento exponencial de la oferta de manuales. Hasta la década de 1980, los libros eran reconocidos por sus autores, casi siempre únicos: Astolfi, Seco Ellauri, Drago, Ibáñez, y estos tuvieron una vida útil de varias décadas, siempre reimpresos con muy pocas modificaciones a lo largo del tiempo. A partir sobre todo de la reforma de 1993, se multiplicó la oferta editorial, presentando libros de autoría colectiva con una fuerte presencia del editor y la editorial en las decisiones relacionadas con el contenido seleccionado, su presentación y su diagramación. Este aumento de la oferta está más relacionado con las ventas que necesariamente con la actualización de contenidos. Esto tuvo como consecuencia que el autor “desaparezca” de alguna manera, conociéndose el manual por su editorial. Así, por ejemplo, ya no es “el Ibáñez”, sino “el Santillana”.

Luego de la reforma de 1993, en los nuevos libros podemos ver que se busca seguir las nuevas concepciones disciplinares, desarrollar una historia procesual y la multidimensionalidad, los protagonistas son actores sociales (casi sin personajes ni anécdotas) y se hace énfasis en la provisoriedad del conocimiento. (Dobaño y Rodríguez, 2008: 486)

En los manuales que se han producido en las dos primeras décadas de este siglo, se suman nuevos elementos sobre la vida cotidiana, por ejemplo, la diagramación se ha enriquecido y tiende a buscar una participación más activa del estudiante. También han atravesado por varios cambios que es posible advertir con la simple observación: sugerencias de trabajo con fuentes primarias e historiográficas, lecturas en las que se plantean diversas interpretaciones, glosarios, mayor uso de los colores y presencia de imágenes, algunas de estilo infantil, y cuadros, actividades que superan a las preguntas cerradas cuya respuesta se encuentra en el libro. Las actividades solicitadas, algunas de corte bastante tradicional, van desde recuadros con fuentes primarias o historiográficas a analizar (revisión de contenido, identificación de protagonistas, búsqueda de datos precisos en el texto) elaboración de textos breves en base a los

contenidos desarrollados, cuadros a completar, análisis de imágenes y obras de arte. (Pérez Campos, Álvarez y Balla, 2014: s/d)

Los manuales surgidos en los últimos años han materializado una serie de cambios: ya no se articula el relato alrededor de un solo eje, sino en una diversidad: político, social, económico, cultural e ideológico, han comenzado a darle lugar en sus páginas a las nuevas líneas historiográficas y los cambios en las finalidades de la enseñanza de la historia. Los autores proceden de las universidades, en las que llevan adelante tareas de docencia e investigación. Actualmente, los manuales se consideran como herramientas del trabajo áulico cotidiano, no sólo como material de estudio. Se incluyen sugerencias para ampliar lo expuesto por el libro, como direcciones de páginas web, películas, documentales, etc. Se tiende al discurso explicativo y la multicausalidad, dejando de lado los juicios morales. De un saber cerrado y objetivo se pasó a un saber provisorio, falto de certezas, de una lectura lineal a una que se va construyendo. Todos incluyen textos de distinta jerarquía, consignas de trabajo, fuentes e imágenes. (Lewkowicz y Rodríguez, 2016: 59 – 63).

3.6- El trabajo de análisis de los manuales

Retomando el concepto de manualística que tomamos de Escolano (2012: 47 – 49) y de manualística escolar de Kaufmann (2015: 70), en palabras de Gabriela Ossenbach, “mirar” los manuales es una manera de historiar la cultura escolar, es dirigirse con un sesgo etnográfico a los objetos escolares que nos acompañan en el estudio de la historia del currículum, de las disciplinas y de la enseñanza. Para ellos, no sólo se han abordado los textos actualmente en uso, sino que se ha vuelto a los manuales que ya forman parte del recuerdo lejano de adultos y adultos mayores, libros que tienen una fuerte presencia en su biografía escolar y son parte ineludible de su memoria. Al analizar los contenidos, tanto los explícitos como los ocultos, los silenciados, las estrategias didácticas sugeridas, es posible acercarse a las intenciones que han guiado la escritura de ese libro, los valores, imaginarios, que se quieren transmitir. Por supuesto, no hay que olvidar que el uso de los manuales en el aula está atravesado por las distintas lecturas y modos de apropiación de docentes y alumnos, el contexto

escolar en el que se va a trabajar con él, las tradiciones propias de las escuelas, etc. (Kaufmann, 2006: 7 – 10)

De acuerdo con Choppin (1992, 2000) y Weinbrenner (1992), es posible delinear tres líneas de investigación sobre los manuales:

- Las investigaciones que se enfocan en analizar los procesos de concepción, aprobación y difusión, en su adopción, uso y abandono;
- Los estudios sobre el manual como instrumento ideológico o cultural, o como herramienta pedagógica, desde diversos aspectos;
- Las indagaciones sobre el modo en que los manuales son recibidos: usos, reacciones, críticas, etc. (Alzate, Gómez y Lanza, 2007: 33)

Hay preguntas que son centrales a la hora de enfrentarse al análisis de los manuales: ¿cómo se pueden analizar los textos? ¿Qué preparativos hay que tener en cuenta? ¿Qué líneas de acción hay que seguir? ¿Qué marcos se pueden utilizar? ¿Qué categorías deberían desarrollarse? ¿Qué preguntas se deberían hacer? (Nicholls, 2003: 11)

En la obra *Unesco Guidebook on Textbook Revision*, Falk Pingel (2010: 31) nos plantea los principales puntos a trabajar con respecto a la investigación sobre manuales:

- Un análisis didáctico: que trabaje la utilización de los manuales por parte de los docentes y la recepción de ese material por parte de los estudiantes.
- Un análisis de contenido que comienza con la pregunta acerca de qué está incluido en el texto, qué se ha omitido y por qué.

Los métodos para la investigación sobre los manuales incluyen desde el estudio del contenido explícito, las diversas miradas didácticas, el currículum oculto, las concepciones e ideas subyacentes, etc. Pingel (2010: 66 – 68) realiza un paneo sobre los métodos cualitativos para el análisis de manuales: análisis hermenéutico, análisis lingüístico, análisis del discurso, análisis de la contingencia, análisis multicultural.

A los métodos mencionados, Nicholls (2003: 13 – 15) suma: análisis disciplinar o historiográfico, análisis visual, análisis de las preguntas, análisis crítico, análisis estructural y análisis semiótico.

Pingel (2010: 71) nos brinda un listado de criterios de análisis:

1) Componentes de la industria de los manuales

- sistema de enseñanza
- plan de estudios
- procedimientos de elección
- estructura de las editoriales

2) Criterios formales

- referencias bibliográficas
- grupo destinatario (nivel escolar, tipo de escuela)
- divulgación

3) Tipos de textos, modo de presentación

- intenciones de los autores (si se especifica)
- texto descriptivo del autor (narrativo)
- ilustraciones, fotos, mapas
- tablas, estadísticas
- orígenes
- ejercicios

4) Análisis de contenido

- exactitud, factibilidad, errores

- actualización
- selección de temas, énfasis (equilibrio), representatividad
- grado de diferenciación
- proporción de hechos y opiniones e interpretación

5) Perspectiva de la presentación

- enfoque comparativo, contrastativo
- orientado a problemas
- racionalidad, evocación de emociones.

Los manuales son espacios importantes de investigación, ya que tienen un rol destacado en la enseñanza y el aprendizaje, compendian la cultura que se ha seleccionado para transmitir a los jóvenes, constituyen identidades colectivas y reflejan un conflicto de intereses. (Grupo Eleuterio Quintanilla, 1998: 19)

Los temas que pueden ser estudiados desde los manuales son de una importante variedad, y desde ellos podemos acercarnos a una mejor comprensión de la enseñanza de la historia. Entre ellos podemos mencionar: los vínculos con el poder, el uso político del pasado, el rol de la historia en la construcción identitaria de un país, la reproducción de valores, ideas, estereotipos, la selección y la omisión de contenidos, el tratamiento de las habilidades cognitivas, el desarrollo del pensamiento histórico, las imágenes y textos, etc. El análisis sistemático y comparativo puede colaborar a mejorar la práctica docente y la enseñanza y el aprendizaje de la historia. (Gómez, Cózar y Miralles, 2014: 18 – 19)

Son pocas las tipologías que nos brindan criterios para estudiar los manuales de Historia. Rafael Valls, en su libro *La enseñanza de la Historia y textos escolares* (2008), nos acerca a las propuestas de Weinbrenner (1992), Selander (1995) y Rösen (1997).

Weinbrenner (Valls, 2008: 27 – 28) plantea una propuesta clásica partiendo de las falencias en el análisis de los manuales, desde tres dimensiones: teórica, empírica y

metodológica. Propone entonces distintas variantes analíticas: actualización de los conocimientos que se quieren transmitir; los juicios de valor que pueden encontrarse de manera evidente u oculta; explicaciones predominantes: monocausales, pluricausales, etc.; modelo didáctico; función otorgada al docente y al alumno; elección y organización de los contenidos; conexión entre las partes del manual; fuentes documentales, posturas historiográficas y actividades enunciadas; grado de legibilidad e inteligibilidad.

Selander, constituye registros o registros de análisis, cercanos al análisis del discurso: criterio contextual, criterio informativo, criterio explicativo, criterio valorativo, análisis del estilo de texto en los manuales, criterio retórico, criterio cognoscitivo, condiciones de legibilidad – comprensión, criterio didáctico y criterio pragmático. (Valls, 2008: 28 - 30) Selander nos dice que el libro de texto tiene una lógica interna que se descubre mediante su lectura, es elaborado por una institución y dentro de una normativa legal que se establece en cada país, donde se fijan los ideales y objetivos de la educación. Es una clave para entender qué se entiende por educación, por conocimiento en una sociedad, en un tiempo determinado.

En 1997, Jörn Rüsen planteaba que todavía hacía falta un análisis más profundo del aspecto didáctico específico del manual, en dos niveles: teórico y empírico. Desde lo teórico, se debería explicar y argumentar los puntos y criterios de análisis que se adapten a las características del manual de historia; y desde lo empírico, se debería trabajar sobre los saberes a ser desarrollados y profundizados, así como la estructuración de los mismos. El análisis de los manuales de historia sólo es posible si tenemos en cuenta los criterios normativos del aprendizaje de la historia. En este sentido, aprender historia es un proceso en el que se busca desarrollar la conciencia histórica, que puede ser alcanzada a partir de la competencia narrativa, desarrollada en una triple dimensión: competencia perceptiva (dimensión empírica), competencia interpretativa (dimensión teórica) y competencia orientativa (dimensión práctica). Las tres competencias se relacionan estrechamente y se suelen superponer. (Rüsen, 1997: 80 - 83)

Por último, Valls hace su propio aporte, planteando los aspectos que deberían ser tenidos en cuenta en el análisis de los manuales de historia:

- “1. Grado de correspondencia entre las características básicas del conocimiento historiográfico y el conocimiento escolar propuesto (transposición didáctica).” (...)
- “2. Función asignada a la historia enseñada en relación con el alumno: relación pasado – presente – futuro...” (...)
- “3. Modelo didáctico priorizado y consecuencias de la opción realizada...” (...)
- “4. La adecuada legibilidad y estructuración...” (Valls, 2008: 35 – 36)

Es posible señalar ciertos puntos a tener en cuenta a la hora de realizar un análisis a un manual (Brago y Belver, 2016: 203 - 206):

- Calidad didáctica de los aspectos formales: las imágenes y su relación con el texto, su calidad y valor estético; la tipografía; el diseño: el vocabulario; la estructura del libro; la coherencia en su planteo.
- Implicaciones metodológicas: aquí cabe preguntarse si la metodología propuesta es individualista, si las tareas no son mecánicas y repetitivas, si se adaptan las actividades a los estudiantes y los diversos contextos en los que se van a realizar, si el aprendizaje que se impulsa es significativo e interactivo, cuáles son los criterios de evaluación.
- Potencialidad para hacer posible la reflexión curricular en las aulas: el contenido del manual debe ser coherente, flexible, reflexivo, justificar las opciones realizadas y promover la innovación.
- Uso que los docentes hacen de él: ¿reproducción? ¿Flexibilidad?
- Selección de lo que se quiere enseñar sobre el mundo científico y cultural y qué valores, estereotipos e ideologías son impulsados.
- Aspectos relacionados con la producción, comercialización y distribución de los libros.
- Uso que los estudiantes hacen de los manuales.

3.7- Aspectos metodológicos de esta investigación

De los tres enfoques definidos por Choppin y Weinbrenner (ver apartado 3.6), trabajaremos desde un enfoque orientado hacia el manual como producto cultural y pedagógico desde los aspectos lingüísticos, visuales, científicos y didácticos.

Esta investigación se lleva a cabo siguiendo una estrategia cualitativa, realizando una tarea descriptiva y comparativa y un análisis deductivo, centrado en la lectura sistemática. Esta elección se basa en el objeto y las unidades de análisis sobre los que se va a trabajar. La mencionada estrategia cualitativa nos permite investigar sobre los discursos, las motivaciones, el contenido latente del objeto elegido. A través de ella podemos construir tipologías, nos permite inferir significados. En este paradigma, los datos son trabajados a partir del criterio del investigador, a través de un examen riguroso y la reflexión continua. Los métodos cualitativos aplicados al análisis de manuales, como el análisis hermenéutico, trabaja con cuestiones que no pueden ser cuantificadas. (Pingel, 2010: 67)

...el análisis cualitativo obliga (...) a controlar y hacer consciente la propia subjetividad, a evaluar las respuestas con detenimiento, a incorporar muchos conocimientos previos a la necesaria y compleja tarea de interpretación. (Sabino, 1992: 90 – 91)

Un texto es un testimonio que permanece en el tiempo, por lo que es posible llevar adelante una entrevista. Por supuesto, no se puede hablar con el texto, pero sí interpretarlo. “Una interpretación que, conforme a los postulados del paradigma constructivista, entiende que es el propio investigador el que crea, a través de una serie de prácticas interpretadoras, los materiales y lo analiza, posteriormente, su evidencia.” (Ruiz Olabuénaga, 2003: 193)

De los registros y variantes de análisis trabajados con anterioridad (ver apartado 3.6), nos centramos en los siguientes registros o criterios, propuestos por Selander (1995, citado por Valls, 2008: 28) y Valls:

- Criterio conceptual, desde el que abordamos el contexto de producción de los manuales del corpus.
- Criterio informativo, desde el que estudiamos y analizamos los contenidos temáticos de los manuales, específicamente los contenidos relacionados con la temporalidad.
- Criterio explicativo, desde el que analizamos de qué manera se explican y desarrollan las cuestiones relacionadas con la temporalidad.
- De los aportes de Valls al trabajo de análisis de los manuales, nos interesa analizar la correspondencia entre el conocimiento historiográfico y el escolar.
(Valls, 2008: 35)

La metodología de la investigación se ha centrado en el análisis de los manuales dedicados a la historia antigua. Indagamos de qué manera se construye y se utiliza la dimensión temporal en ellos, preguntándonos qué se incluye o se omite en el texto, de qué manera se lo trabaja tanto en el texto como en las actividades y las representaciones gráficas temporales, qué selección conceptual se ha realizado, en qué conceptos temporales se ha hecho énfasis.

3.8- Unidades de análisis

El universo de análisis de esta investigación está constituido por todas las ediciones de textos escolares de historia antigua, es decir aquellos que se dedican al tratamiento de un recorte temporal específico, teniendo en cuenta la clásica división de la historia en edades.

La unidad de estudio está conformada por las ediciones nacionales que tratan la historia antigua, es decir aquellos manuales publicados para su uso en la enseñanza y el aprendizaje de la historia antigua en las escuelas argentinas. La unidad de análisis es cada uno de los textos escolares publicados en la Argentina dedicados a la enseñanza y aprendizaje de la historia antigua en las escuelas de nuestro país.

Las unidades de registro de esta investigación serán los siguientes conceptos temporales, ya explicados en el apartado 2.7:

Cronología	
Periodización	
Cambio	
Permanencia o continuidad	
Sucesión	
Simultaneidad	
Causalidad	Monocausalidad
	Multicausalidad
Duración	Corta
	Media
	Larga

Con respecto a las unidades de muestreo, del universo de manuales de historia antigua editados en la Argentina, hemos seleccionado seis de ellos, que serán caracterizados y analizados en la segunda parte.

3.9- Actividades

Para la recolección de datos se recurrirá a la lectura sistemática gracias a la cual se podrá llevar adelante el análisis, poniendo especial énfasis en los conceptos temporales planteados. Con respecto a esto, conviene aclarar que no se relevarán sólo las menciones explícitas de las categorías temporales ya que éstas en muchos casos están implícitas en el relato. Esta lectura se realiza no sólo sobre el texto sino sobre las representaciones gráficas y las actividades propuestas.

Las actividades generales llevadas adelante son:

- Exploración de las diferentes propuestas editoriales nacionales para la enseñanza de la historia antigua.
- Análisis del contexto de producción de los textos escolares seleccionados.
- Lectura sistemática de los libros poniendo énfasis en el tratamiento de la temporalidad, guiados por preguntas que serán desarrolladas a continuación.
- Análisis deductivo a partir de la lectura realizada.
- Comparación entre las propuestas editoriales pertenecientes a diferentes períodos.

Con relación al problema planteado, nace una serie de preguntas generales, que serán aplicadas al análisis de los manuales seleccionados:

<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué conceptos y representaciones temporales aparecen en los manuales de historia antigua?
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué recursos se utilizan y qué actividades son propuestas en relación con el aprendizaje de la temporalidad?
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué cambios se observan entre los manuales de diferentes épocas?
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué tipo de relación está implícita entre historia investigada e historia enseñada?

Estas preguntas generales se han ampliado con las siguientes:

<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué concepto se plantea acerca del tiempo histórico?
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se explica la causalidad de los hechos y procesos históricos?
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Se describen cambios y permanencias en los procesos estudiados? ¿Cómo son presentados?
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Se desarrolla el concepto de simultaneidad en la explicación de las diversas civilizaciones de la Antigüedad? ¿De qué manera?
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo es presentada y desarrollada la sucesión?

<ul style="list-style-type: none">• En las actividades, ¿qué conceptos históricos se privilegian? ¿Coincide con los planteos temporales del texto?
<ul style="list-style-type: none">• Con respecto a las imágenes y los mapas, ¿tienen alguna referencia temporal? En el caso de no contar con la ubicación en el tiempo, ¿es posible hacer alguna inferencia temporal?
<ul style="list-style-type: none">• ¿Se representa el tiempo de alguna manera? ¿Cómo? ¿Con qué figuras? ¿Qué concepción temporal y qué conceptos son representados?
<ul style="list-style-type: none">• ¿Se desarrollan (o se dejan entrever) las ideas de proceso y de multiplicidad de ritmos?

PARTE DOS

Capítulo 4

Contexto de producción y corpus de trabajo

4.1 Análisis del contexto de producción

El corpus de manuales seleccionados para su análisis en este trabajo, son ediciones dedicadas a la Historia Antigua (generalmente, junto con la Historia Medieval) que abarcan un extenso período, que va desde la década de 1940 hasta 2017. Por este motivo, consideramos importante conocer el contexto educativo en el que surgieron, ya que el manual no lleva adelante una existencia independiente, sino que está íntimamente ligado a los programas de estudio, a los diseños curriculares, a las decisiones ministeriales, así como a los procesos editoriales. (Romero, 2007: 27) Hilda Lanza, (1993: 51), nos dice:

Se denomina “propuesta editorial” al conjunto de la producción elaborada por las diferentes editoriales para la propuesta oficial de referencia. Dicha producción incluye, además de la selección y organización de los contenidos, la presentación de un determinado discurso.

Cuando hablamos de propuesta oficial, nos referimos a los programas, circulares, resoluciones y decretos redactados durante la vigencia de un plan de estudios o propuesta curricular. Se presentan los contenidos a ser desarrollados y los criterios para su selección y transmisión. Del análisis de la propuesta oficial, que forma parte del proyecto de sociedad que impulsan los grupos que detentan el poder, se desprenden la intencionalidad política, los objetivos educativos y los recursos y estrategias. Es precisamente debido a la existencia de planes oficiales, líneas teórico-ideológicas de los autores y de las editoriales, que cuando se revisan manuales de una misma época es posible advertir regularidades, homogeneidades, tendencias, peculiaridades. (Lanza y Finocchio, 1993: 25, 33)

La historia escolar en la Argentina tuvo en su inicio el objetivo de formar al ser argentino, privilegiando las efemérides nacionales. La memoria de la patria y la

formación identitaria nacional y de la ciudadanía, estaban en el centro de la enseñanza de la historia en la escuela secundaria. Una enseñanza elitista, libresco y nacionalista. (González, 2016: s/d) (Finocchio, 1999: s/d) Aún hoy hay una concepción muy difundida en la sociedad, que asocia al conocimiento histórico con procesos de memorización de hechos, conceptos, datos y fechas.

A fines del siglo XIX y principios del siglo XX es posible notar el énfasis puesto en el aprendizaje memorístico, focalizado en el uso de manuales. La enseñanza de la historia ha atravesado cambios en sus objetivos, contenidos y prácticas que han modificado el código disciplinar (elitista, civilizatorio, patriótico, eurocéntrico, libresco, fáctico y memorístico), código que aún se está configurando en uno más abierto, inclusivo, flexible y complejo. A fines del siglo XIX, la historia escolar se basaba en la narración a ser memorizada de hechos y personajes, plagada de fechas, datos y héroes. A partir de la reforma de 1993, que explicaremos más adelante, se inclina hacia una historia explicativa y conceptual, más compleja, que privilegia la narración y la explicación. (González, 2016: s/d)

En la Argentina, la escuela secundaria nace con un marcado corte elitista, estando destinada a formar cuadros para la administración pública y para la universidad, en ella se desarrollaban prácticas escolares rígidas y autoritarias. Los planes y programas relativos al nivel medio fueron tarea del Ministerio de Educación de la Nación, ya que las escuelas secundarias estaban dentro de la órbita nacional, hasta la década de 1990. La escuela secundaria se organizó tardíamente con respecto a la escuela primaria y su desarrollo y la organización de los planes de estudios no estuvieron exentos de conflictos. En 1941, por medio del Decreto 107107, se articularon los estudios de los bachilleratos con las Escuelas Normales, estableciéndose un plan de estudios que contemplaba un ciclo común que abarcaba los primeros tres años. El énfasis continúa puesto en una formación generalista, de corte enciclopedista, situación que ya venía desarrollando desde el siglo XIX. (Ruiz y otros, 2008: 256)

A lo largo del siglo XX, podemos notar que los programas de estudio de la escuela secundaria eran muy breves, en ellos se establecían grandes temas con contenidos mínimos, separados por años de cursado. En 1913 se planteó un plan de estudios que

estableció a la Historia Antigua (Oriente, Grecia y Roma) como contenido a ser enseñado en primer año. Esto se modificó en 1941, a partir del decreto mencionado anteriormente, que propone una reducción de los contenidos, por lo que la Historia Antigua se dictaría de la siguiente manera: Oriente y Grecia en primer año, y Roma (junto con el Medioevo), en segundo año. (Aguar y Cerdá, 2008: s/d).

Los planes de estudio pasaron por algunos cambios en 1951 y 1979, pero los principales planteos no cambiaron demasiado. (González, 2016) (Finocchio, 1989, 1999) (Lanza, 1993) Luego del golpe de estado de 1955, se creó una comisión que tenía como tarea revisar los planes de estudios, habiéndose diagnosticado en el Expediente N° 10898, una alteración de valores y desorden a través de una penetración política en los planes, programas y manuales. La comisión mencionada debía revisar los planes de estudio y revisar los manuales. A pesar de esto, no se observó en años posteriores que estas disposiciones se mantuvieran vigentes. (Lanza y Finocchio, 1993: 23 – 24). En el caso específico de la historia, se hicieron ajustes en los planes en 1956, situándose nuevamente en primer año la enseñanza de la Historia Antigua, junto con la Medieval. Se prefieren los contenidos relacionados con la organización institucional y las acciones militares, excluyendo los referidos a la organización socio-económica.

Una nueva reforma de los planes de estudios se realizó en 1979, en plena dictadura, pero nuevamente vemos que no se introdujeron grandes cambios en los planteos. Esta propuesta llega luego de dos décadas de planes de estudio sin modificaciones, en las que la enseñanza de la Historia se presentaba desde una acumulación de datos descontextualizados y fragmentados, además de escasamente relevantes. Los contenidos de Historia Antigua de primer año se extienden desde la Prehistoria hasta la transición a la modernidad. No hay un criterio reconocible en la organización de los contenidos, ya que comienza con planteos epistemológicos para luego seguir con un desarrollo cronológico. A algunas civilizaciones se les da mayor espacio y desarrollo, sin especificar los distintos intercambios y conexiones, pudiendo entrever conocimientos olvidados y excluidos. (Lanza y Finocchio, 1993: 39, 79)

A pesar de las reformas de 1956 y 1979, no se puede observar que estas hayan incidido en la actualización historiográfica de la enseñanza de la Historia, y tampoco de los

manuales. La Historia se presentaba desde una secuencia cronológica, con predominio de hechos políticos, militares e institucionales y una amplia cantidad de exclusiones y omisiones, como la organización económico-productiva de las civilizaciones estudiadas, los conflictos (predomina una imagen de orden y armonía), así como de la Historia como una sucesión de continuidades y rupturas. En el caso particular de los programas de 1979, estos carecen de integridad, no hay interrelaciones ni exhaustividad ni actualización. (Lanza y Finocchio, 1993: 80)

La democracia fue restaurada en 1983, pero no hubo en los primeros años una verdadera revisión de contenidos. A partir de un estudio comparativo de manuales de cuatro materias (Historia, Lengua y Literatura, Educación Cívica y Física), Silvia Finocchio nos decía, en 1989, que Historia era la asignatura más desactualizada, problema relacionado con la ausencia de enfoques historiográficos y metodológicos actualizados.

...Nuevas corrientes que han tenido influencia en las Ciencias Sociales en general y en la Historia en particular, y que incluso han entrado en la escuela media a través de otras asignaturas, por ejemplo el estructuralismo en Lengua y Literatura, no se hicieron sentir en la enseñanza de la Historia... (Finocchio, 1989: 53)

Por su parte, Graciela Frigerio plantea que, para el regreso de la democracia, los saberes estaban parcializados, retrógrados, olvidados, desprestigiados y desvalorizados. En los manuales, son evidentes varios problemas que se sostienen en el tiempo, como la presentación fragmentaria de las fuentes, la falta de controversia de ideas, la ausencia de ciertos colectivos sociales, la presentación cronológica plagada de omisiones. (Lanza y Finocchio, 1993: 18, 22, 26, 34)

En la década de 1990, las escuelas medias fueron trasferidas a las provincias y en 1993 se sancionó la Ley Federal de Educación. El conjunto de provincias resolvieron los elementos comunes del sistema y cuáles eran de resolución jurisdiccional. El sistema escolar, hasta ese momento organizado en dos niveles (escuelas primaria y secundaria), se reestructuró de esta manera:

- Nivel Inicial.

- Educación General Básica (EGB), que estaba organizado en tres niveles de tres años cada uno.
- Nivel Polimodal, de tres años de duración.

El tercer Ciclo de la EGB abarcaba el último año del anterior nivel primario y los dos primeros del nivel secundario. La historia comenzaba a dictarse en el Segundo Ciclo, pero integrada dentro de un área. En el tercer ciclo, se apuntaba a definir más cada disciplina, pero aún dentro de un área.

Los contenidos fueron plasmados en los Contenidos Básicos Comunes (CBC) para cada nivel y ciclo, diferenciando entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. En este punto, los manuales fueron los que adecuaron los CBC, tomando e interpretando los objetivos de la reforma. Hasta ese momento, los libros solían tener un solo autor y tenían una vida bastante prolongada, con unos pocos ajustes entre una edición y la siguiente. Hasta las décadas de 1940 – 1950, los autores de esos manuales solían ser académicos conocidos, como Emilio Ravignani o José Luis Romero, pero es en esas décadas cuando fueron apareciendo manuales escritos por docentes de nivel medio, como fue el caso de Juan Carlos Astolfi, José Cosmelli Ibáñez, Floreal Rossi, entre otros. Los contenidos de los manuales se fueron alejando de la producción historiográfica. Los manuales tenían una larga vida de continuadas reediciones, con pocas correcciones, repitiéndose en varios casos las presencias, planteos, omisiones y ausencias. (Lanza y Finocchio, 1993: 145) A partir de 1983 se comenzó a discutir la necesidad de revisión de los contenidos, en las editoriales se comenzaron a sumar autores procedentes de universidades y se fueron incorporando una serie de cambios, todavía parciales. Por ejemplo, aparecieron las propuestas de actividades.

En 1993, Hilda Lanza (1993: 67), planteaba una “tensión entre científicidad e ideologización” al momento de analizar el discurso de la propuesta editorial. El sentido común es el que suele legitimar el discurso de los manuales como científico, cuando en realidad el contenido está atravesado por lo ideológico, que se encuentra muchas veces oculto en todo su contenido. Al referirse a la ideología, se está hablando de una determinada mirada y concepción de la realidad histórico-social.

Luego de la reforma educativa de 1993, se convocaron a docentes universitarios como autores y se fueron sumando nuevas discusiones, miradas y temas. La estructura interna de los libros se fue modificando: textos breves, imágenes, recuadros explicativos o con fragmentos de fuentes, colores, actividades, resúmenes. Estos libros fueron escritos por un grupo de autores junto a un coordinador editorial. Su vida en el mercado era corta, cada pocos años eran reemplazados por otros.

El manual cubrió los espacios dejados por la falta de diseños curriculares completos, trabajo que llevaron adelante las editoriales, teniendo en cuenta los nuevos enfoques, contenidos y las tendencias del mercado. (Romero, 2007: 28 – 32)

Volviendo a los CBC, estos fueron publicados en 1995. En ellos, la Historia Antigua se enseñaba en el primer año del Tercer Ciclo de la EGB, dentro del área de Ciencias Sociales.

En el Tercer Ciclo se pretendía impulsar un trabajo más sistemático en relación con cuatro principios desde los que se organizaba el trabajo desde el Primer Ciclo: globalidad, cambio/continuidad, multicausalidad e intencionalidad. Se ofrecen elementos para la reconstrucción de la historia universal, con énfasis en el análisis de la cultura occidental, (Ministerio de Cultura y Educación, 1995: 177).

Los contenidos están estructurados cronológicamente "...combinando el criterio temporal con criterios conceptuales y espaciales: el origen de la humanidad; la Antigüedad clásica; la tradición judeocristiana..." (Ministerio de Cultura y Educación: 1995: 177)

Los contenidos relacionados con la Historia Antigua son los siguientes:

CONTENIDOS CONCEPTUALES

- Periodización de la historia mundial.
Las unidades cronológicas. Diferentes calendarios. Las distintas duraciones del tiempo. Representaciones gráficas.
- Condiciones de producción de las fuentes históricas. Modos de recuperación, formas de utilización de las mismas.
- La historia de la humanidad y el proceso histórico de la cultura occidental.

- El origen de la humanidad. Las primeras comunidades humanas. Principales hitos en el origen de las civilizaciones. Las unidades socioculturales del Cercano Oriente. Las civilizaciones indígenas de América y de África.
- La Antigüedad clásica en relación con los elementos culturales que conformarán la cultura occidental. La tradición judeocristiana. Su repercusión.

(...)

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

- Relación entre diferentes unidades cronológicas.
- Secuenciación de hechos, fenómenos del proceso histórico mundial.
- Expresión gráfica de procesos cronológicos (diagramas, cuadros cronológicos, ejes temporales). (Ministerio de Cultura y Educación, 1995: 197 y 199)

La ley de Educación Nacional de 2006, N° 26.206, ahondó algunos puntos e incorporó nuevos sentidos relacionados con la integración, los derechos humanos, la convivencia, etc. Se enfatiza la formación de un ciudadano crítico, participativo y democrático. La historia escolar actualmente busca acercarse a las distintas dimensiones de la realidad, plantea privilegiar los conceptos, los procesos sobre los hechos, busca dar lugar a diversos actores sociales y lecturas historiográficas. Ahora bien, esto dice la ley, pero estos puntos los podemos encontrar con distinta fuerza (o debilidad) en los manuales, así como en otros materiales áulicos. (González, 2016)

...la historia escolar actual propone a los alumnos comprender, analizar, explicar, fundamentar e interpretar procesos históricos mediante textos, materiales y perspectivas diversas. Se trata, como es evidente, de un conjunto de capacidades mucho más complejas que las que se prescribían en el pasado ya que superan con creces la clásica repetición y memorización de hechos fácticos de un relato canónico presente en textos escritos escolares. (González, 2016)

El sistema escolar vivió una nueva reestructuración, quedando organizado de la siguiente manera:

- Educación Inicial.
- Educación primaria (de seis o siete años, de acuerdo a cada jurisdicción)
- Educación secundaria (de cinco o seis años, de acuerdo a la jurisdicción, siete años en el caso de la escuela técnica).

Volviendo a la Ley Nacional de Educación, en su artículo 32 nos dice:

El Consejo Federal de Educación fijará las disposiciones necesarias para que las distintas jurisdicciones garanticen:

a) La revisión de la estructura curricular de la Educación Secundaria, con el objeto de actualizarla y establecer criterios organizativos y pedagógicos comunes y núcleos de aprendizaje prioritarios a nivel nacional.

Esos Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) se comenzaron a elaborar en fecha anterior a la ley, en el año 2004, y fueron completados en el año 2011, estando ya en vigencia la ley. Los NAP "...plasman los saberes que como sociedad consideramos claves, relevantes y significativos..." (Ministerio de Educación, 2011, p. 7) No sustituyen a las distintas jurisdicciones provinciales en las decisiones con respecto a los contenidos, sino que desarrollan una base común sobre la que cada jurisdicción trabajará.

Los NAP desarrollan los principales lineamientos acerca de los contenidos específicos de la Historia Antigua en el volumen dedicado al séptimo grado. En algunas provincias argentinas, estos conocimientos se imparten efectivamente el último año de la escuela primaria, y en otras (como Entre Ríos), en primer año de la escuela secundaria. En todos los casos, estamos hablando de alumnos con una edad promedio de doce años (excepto, por supuesto, en la educación para adultos).

Para la Historia Antigua, los NAP plantean los siguientes contenidos:

- El reconocimiento de los cambios que se producen en ciertas sociedades paleolíticas a partir de la Revolución Neolítica, enfatizando en el modo en que se organizaron (división del trabajo, organización social y formas de autoridad) para satisfacer sus necesidades básicas.
- El conocimiento de las formas en que se organizaron los Estados en las sociedades antiguas, en relación con la organización de los trabajos, la distribución del excedente, la legitimación del poder a través del culto y la jerarquización social, a partir del estudio de dos casos. (Ministerio de Educación, 2011, p.p. 41 – 42)

En la sugerencia del segundo punto de estudiar dos casos, en una nota al pie se propone que se elija una sociedad entre la egipcia, las mesopotámicas, la griega y la romana, y una entre las americanas, sea olmeca, tiahuanaco o chavín.

Como vemos, los contenidos de los NAP son presentados de manera bastante sumaria. En el caso de la provincia de Entre Ríos, el Consejo General de Educación aprobó el Diseño Curricular de Educación Secundaria en 2010. Este diseño presenta una serie de "Recorridos y contenidos", que en el caso de la Historia Antigua plantea contenidos

que comienzan en el origen de la humanidad, el origen de las sociedades organizadas y del estado, hasta las civilizaciones mesopotámicas, la egipcia y las mediterráneas.

Son contenidos presentados y explicados a partir de breves descripciones introductorias, utilizando categorías temporales, conceptos como estado teocrático, civilizaciones hidráulicas, justicia primitiva, el otro, la esclavitud, la ley, la propiedad, la democracia, entre otros. Sugiere trabajar la lectura y la escritura, la argumentación y la problematización como estrategias, así como también el análisis de procesos históricos desde problemáticas del presente, para que los contenidos sean significativos para los alumnos. (Álvarez, MS., 2018: 103)

4.2- Corpus de trabajo: selección y descripción general de manuales para su análisis

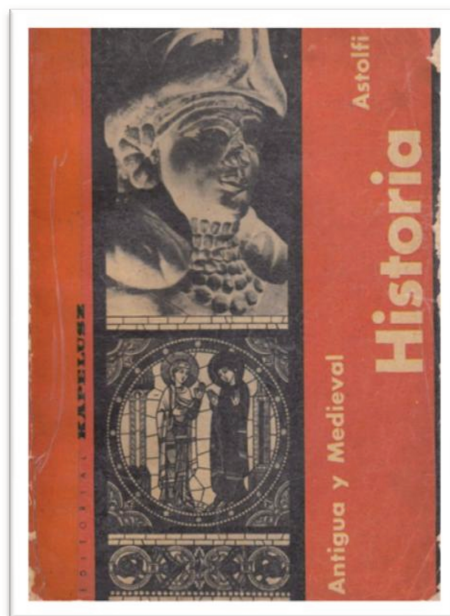
En primer lugar se realizó un paneo general de la oferta editorial nacional de libros escolares de historia antigua, desde 1940 hasta la actualidad. Para realizar este trabajo, del universo de manuales de historia antigua editados en la Argentina desde la década de 1940, hemos seleccionado seis manuales de acuerdo a un criterio temporal, relacionado con las reformas de contenidos o legales:

- Manuales posteriores a la reforma de contenidos de Historia en la década de 1940. En este sentido, seleccionamos, por la difusión de su uso y por su permanencia en el tiempo como símbolos de “manuales clásicos”, dos manuales, uno es el manual de José Carlos Astolfi (cuyos manuales comenzaron a editarse en la década de 1940, en el caso del manual seleccionado para este trabajo, este se editó por primera vez en 1951, luego de una reforma de los planes de estudios). Su manual tuvo una muy larga vida útil, siendo utilizado en las escuelas (con pocas revisiones en su contenido), hasta por lo menos la década de 1980. A este sumamos el manual de José Cosmelli Ibáñez (editado por primera vez en 1956), que fue utilizado en las escuelas (también con pocas revisiones, que en algunos casos sólo tienen que ver con las ilustraciones) por lo menos hasta la reforma de 1993.
- Manuales posteriores a la Ley Federal de Educación, que como ya establecimos, introdujo varios cambios con respecto a los contenidos y su tratamiento. En este punto, elegimos dos manuales de dos editoriales líderes en el mercado: Aique, en

una edición de 1997, cercana a la sanción de la mencionada ley, y Santillana, en una edición de 2005, ya cercana a la sanción de la Ley Nacional de Educación.

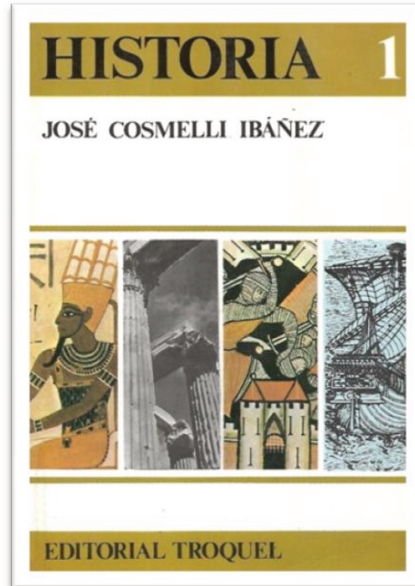
- Manuales posteriores a la Ley Nacional de Educación, que nuevamente introdujo ciertos cambios. Seleccionamos dos manuales, de las mismas editoriales que elegimos para el período anterior, una edición de Santillana de 2015, y una edición de Aique de 2017.

A continuación, incorporamos cuadros en los que se detalla el corpus de manuales elegidos para este trabajo, precisando la cantidad de páginas y capítulos dedicados a la Historia Antigua, así como la denominación de los capítulos.

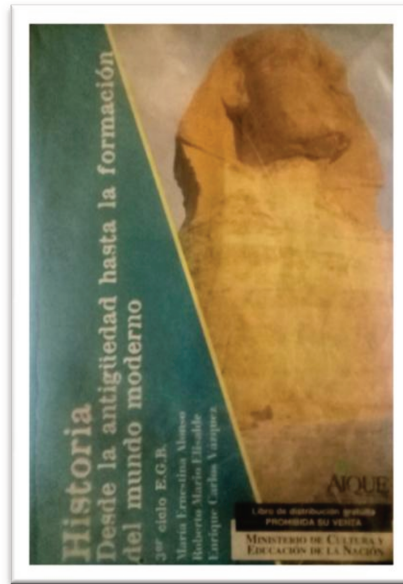


Manual	Astolfi, J. (1963 [1951]) <i>Historia 1. Antigua y Medieval</i> . Buenos Aires: Editorial Kapelusz
Páginas dedicadas a la Historia Antigua	17 – 192. 175 páginas.
Cantidad de capítulos	11 capítulos.
Contenidos temáticos	<ul style="list-style-type: none"> • Egipto. • Pueblos e imperios del Cercano Oriente. • Fenicia. Palestina. • Grecia primitiva. Esparta y Atenas. • Las Guerras Médicas. La cultura. • Alejandro. El helenismo. • Los pueblos del Mediterráneo occidental. • Roma. La república. Las conquistas. • Las guerras civiles. César.

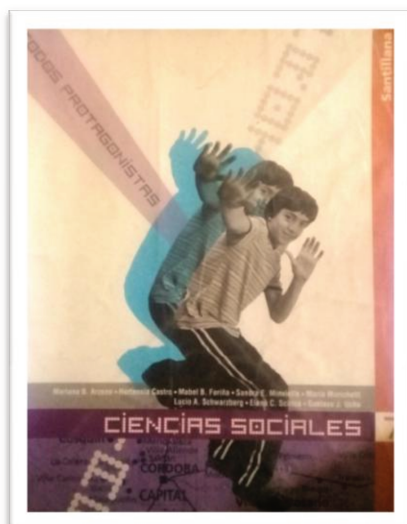
	<ul style="list-style-type: none"> • El imperio romano. El cristianismo. • La cultura romana.
--	---



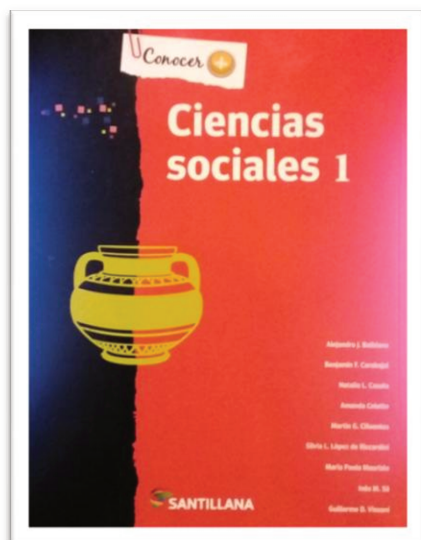
Manual	Ibáñez, J. (1980) <i>Historia 1</i> . Buenos Aires: Editorial Troquel.
Páginas dedicadas a la Historia Antigua	29 – 267. 238 páginas.
Cantidad de capítulos o unidades	3 unidades, una de ellas con 4 subunidades.
Contenidos temáticos	<ul style="list-style-type: none"> • El Cercano Oriente. • La Antigüedad Clásica. <ul style="list-style-type: none"> ○ Grecia hasta las Guerras Médicas. ○ Grecia clásica. El helenismo. ○ Roma hasta el fin de la República. ○ El Imperio romano. El cristianismo. Transmisión de la cultura antigua al mundo medieval. • El fin de la Antigüedad y los comienzos de la época medieval.



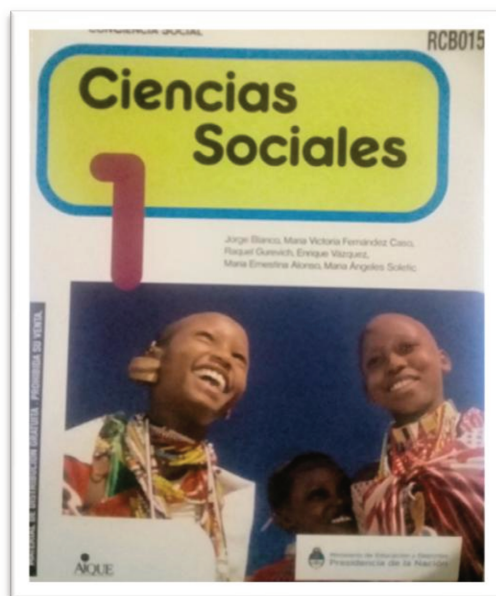
Manual	Alonso, E., Elisalde, R. y Vázquez, E. (1997). <i>Historia. Desde la antigüedad hasta la formación del mundo moderno</i> . Buenos Aires: Aique.
Páginas dedicadas a la Historia Antigua	42 – 127. 85 páginas.
Cantidad de capítulos o unidades	2 capítulos, 5 subunidades.
Contenidos temáticos	<ul style="list-style-type: none"> • Las sociedades antiguas del Cercano Oriente y América. <ul style="list-style-type: none"> ○ Orígenes de la agricultura y de las ciudades. ○ Las primeras sociedades urbanas. • Las sociedades antiguas de Mediterráneo. <ul style="list-style-type: none"> ○ Una nueva sociedad en el Mediterráneo. ○ Grecia. ○ Roma.



Manual	Arzeno, M., Castro, H., Fariña, M., Minvielle, S., Morichetti, M., Schwarzberg, L., Scirica, E., Ucha, G. (2005) <i>Ciencias Sociales 7. Serie Todos protagonistas</i> . Buenos Aires: Santillana.
Páginas dedicadas a la Historia Antigua	130 – 199. 69 páginas.
Cantidad de capítulos	7 capítulos.
Contenidos temáticos	<ul style="list-style-type: none"> • La Mesopotamia: una tierra entre dos ríos. • El antiguo Egipto. • El Cercano Oriente durante el primer milenio antes de Cristo. • Los griegos: ciudades y ciudadanos. • Del apogeo de la polis al Imperio de Alejandro Magno. • Roma: de las orillas del Tíber al control del Mediterráneo. • Apogeo, crisis y caída del Imperio Romano.



Manual	Balbiano, A.; Carabajal, B.; Casola, N.; Celotto, A.; Cifuentes, M.; López de Riccardini, S.; Maurizio, M.P.; Sá, I.; Vissani, G. (2015) <i>Ciencias Sociales 1. Serie Conocer +</i> . Buenos Aires: Santillana.
Páginas dedicadas a la Historia Antigua	45 – 120. 75 páginas.
Cantidad de capítulos	9 capítulos.
Contenidos temáticos	<ul style="list-style-type: none"> • Ciudades e imperios de la antigua Mesopotamia. • Egipto, la tierra de los faraones. • Pequeños y grandes Estados del primer milenio a.C. • Dos grandes áreas culturales en América. • El apogeo de Mesoamérica y del mundo andino. • Grecia. De los orígenes a los reinos helenísticos. • La cultura griega. • Roma. De los orígenes al Imperio. • Roma y la cultura occidental.



Manual	Blanco, J.; Fernández Caso, M.; Gurevich, R.; Vázquez, E.; Alonso, E.; Soletic, M. (2017) <i>Ciencias Sociales 1. Serie ConCiencia Social</i> . Buenos Aires: Aique.
Páginas dedicadas a la Historia Antigua	66 – 115. 49 páginas.
Cantidad de capítulos	2 capítulos.
Contenidos temáticos	<ul style="list-style-type: none"> • Las sociedades tributarias del Cercano Oriente. • Las antiguas sociedades esclavistas del Mediterráneo.

En todos los manuales nos encontramos con un primer apartado/capítulo dedicado a cuestiones teóricas relacionadas con la Historia, en los casos de los manuales de José Astolfi y José Cosmelli Ibáñez, ese primer capítulo se dedica en parte a las definiciones históricas, para luego dedicarse a un paneo de la Prehistoria. En los demás casos, las cuestiones teóricas y los contenidos propios de los períodos Paleolítico y Neolítico ocupan dos o más capítulos. Los manuales de Astolfi e Ibáñez también le dedican apartados a la historia de China e India, los demás manuales tienen apartados en los que desarrollan brevemente las primeras culturas americanas.

Capítulo 5

Análisis individual de los manuales seleccionados

5.1- Astolfi, J. (1963 [1951]) *Historia 1. Antigua y Medieval*. Buenos Aires: Kapelusz.¹⁷

Es un manual que presenta una gran cantidad de texto, con un vocabulario que puede presentar alguna complejidad a estudiantes jóvenes. Cada una de sus páginas está ilustrada, las ilustraciones son todas en blanco y negro, al igual que los mapas. No se plantea ninguna actividad ni bibliografía.

El contenido del manual se centra primordialmente en hechos puntuales, que son planteados sin ubicarlos por lo general en tiempos más largos y sin explicar el proceso, sino como eslabones en una cadena de eventos y descripciones. Ciertos procesos están centrados exclusivamente en las acciones de hombres importantes, así como en hechos político-militares. En cambio, los aspectos social, económico, religioso y cultural son presentados como largas continuidades en las que pocos o ningún cambio se produce.

Se plantea un tiempo casi exclusivamente cronológico, con un fuerte énfasis en la datación precisa y la periodización.

La periodización en edades es explicada a partir de la necesidad de organizar su estudio: “Al solo efecto de facilitar su estudio ha sido dividida en cuatro edades: Antigua, Media, Moderna y Contemporánea.” (2) A ese desarrollo le sigue otro acerca de la división del tiempo anterior y posterior a la era cristiana. Son explicaciones estructuradas, destinadas a la comprensión de la división en edades.

Con respecto a la Edad Antigua, fija claramente sus límites temporales, y plantea su división en

...tres partes que no son sucesivas en el tiempo, pues se penetran unas en otras.
La primera Oriente, trata de los dos pueblos que acabamos de mencionar (Egipto

¹⁷ Los números entre paréntesis presentes en este apartado corresponden a la página citada de este libro.

y Mesopotamia) y otros de Asia, hasta el borde oriental de la meseta del Irán; la segunda, de Grecia, y la tercera, de Roma. Más al este del inmenso continente asiático, en el “Lejano Oriente” florecieron otras dos grandes civilizaciones: las de China y de la India. (3)

Vemos que al desarrollo de las civilizaciones antiguas se las utiliza para darles una connotación temporal, denominándolas como “partes” de una edad histórica. En estas oraciones, además, es posible inferir la idea de simultaneidad, al explicar que estas civilizaciones coexistieron en ciertos momentos.

En el inicio de los capítulos sobre Egipto y Pueblos e imperios del Cercano Oriente, luego de la caracterización geográfica, el autor periodiza la historia de estos pueblos, relacionándolo con el concepto de evolución:

LOS GRANDES PERÍODOS HISTÓRICOS

La evolución histórica abarca tres períodos: el *arcaico*, el del *imperio*, que se subdivide a su vez en antiguo, medio y nuevo, y el de la *decadencia*. (19) (Las mayúsculas e itálica son del autor)

LA EVOLUCIÓN HISTÓRICA

La historia de la Mesopotamia comprende cuatro períodos: 1°) de los súmeros y acadios; 2°) de la antigua Babilonia; 3°) de los asirios y 4°) de los caldeos o de la nueva Babilonia. (31)

El concepto de evolución es postulado en varias oportunidades para describir un proceso de cambios de diversa naturaleza, en muchos casos, política:

Los tiranos favorecieron el desarrollo económico e industrial y mejoraron la situación de los humildes; pero luego trataron de perpetuarse en sus hijos, fundando dinastías. El pueblo los derribó, reemplazándolos, en la mayoría de los casos, por magistrados responsables, electivos y de corta duración, dando así comienzo a la democracia. (...) Esta evolución política no fue uniforme. Esparta conservó sus reyes muchos siglos, y en diversos estados, sobre todo entre los dorios, gobernaron largamente los tiranos. (68)

EVOLUCIÓN HISTÓRICA. El Ática experimentó la transformación política ya descrita: 1) los genos; 2) la reunión de éstos en demos; 3) la fusión de los demos en una monarquía cuyo centro fue Atenas. (74)

A pesar del énfasis en la datación y periodización que podemos notar en este manual, a pueblos como Fenicia y Palestina no los ubica en el tiempo, a excepción de ciertas fechas u oraciones puntuales:

SIDÓN. Alcanzó su apogeo por la protección de los faraones. (...) En el siglo –XI fue tomada por los filisteos, procedentes de la isla de Creta. (...)
TIRO. (...) Reemplazó a Sidón como principal ciudad fenicia. (48)

Podemos ver que al período de apogeo de la ciudad de Sidón lo ubica como simultáneo al Egipto de los faraones, en fechas anteriores al siglo XI a.C. Pero si tenemos en cuenta que al comienzo de la época faraónica lo podemos ubicar en el IV milenio, es una datación muy imprecisa. Con respecto a la ciudad de Tiro, tampoco hay datación, pero sí se puede deducir la sucesión en la hegemonía fenicia de una ciudad a la otra. En otras dos ocasiones es posible encontrar referencias temporales: “Durante tres siglos (-900 a -600) el tráfico internacional estuvo en sus manos” (p. 50), en esta oración nos habla de un proceso histórico de larga duración, e incluso de continuidad; también en la página 51 podemos leer: “El arte de los fenicios careció de originalidad. Fue una mezcla e imitación del egipcio y asirio – caldeo...”, de ella podemos inferir que el desarrollo histórico fenicio fue simultáneo al egipcio y al asirio – caldeo.

Con respecto a Palestina, parece casi una sociedad sin tiempo, se presenta una sucesión de eventos sin ubicarlos en el tiempo, se periodiza su historia (Los profetas, El cautiverio en Egipto, Los jueces, etc.) pero no hay ninguna datación, ni siquiera aproximada. En todo el capítulo sólo se fecha la destrucción del templo de Jerusalén. Sí es posible comprender la simultaneidad con la civilización egipcia, los asirios y los caldeos, estos dos últimos permiten una ubicación, un poco más certera, en un proceso histórico determinado, e incluso es posible cierto fechado cuando menciona al rey caldeo Nabucodonosor y al rey persa Ciro.

La explicación en general está centrada en hechos puntuales, presentando cadenas de eventos y descripciones, como es posible leer en las páginas 76 y 77, en el apartado “Organización política y social” sobre la democracia en Atenas. En otras ocasiones, se describen procesos, dividiéndolos en etapas, pero sin fechar esas etapas, usando sólo fechas de eventos en particular. Por ejemplo, las páginas 79 a 83 hablan acerca de las Guerras Médicas. Al principio, las ubican entre el -500 al -450, y más tarde, al hablar sobre su desarrollo, se las divide en primera, segunda y tercera guerra, describiendo cada en detalle tácticas, personajes importantes y sus acciones, así como las batallas. La única datación que nos permite ubicar en el tiempo a estas etapas son fechas

puntuales de las batallas centrales. Aquí también nos encontramos con una clara sucesión lineal.

Volviendo al concepto de simultaneidad, es posible encontrar otras referencias a lo largo del manual en las que podemos inferir la idea de simultaneidad, de las que mencionamos como ejemplo (la negrita es nuestra):

- “Por el año 4000, un pueblo de origen incierto, llamado elamita ocupó la orilla izquierda del Tigris... (...) **Contemporáneamente**, en la llanura del sur o Sinear (Caldea) habitaban los súmeros.” (31)
- “Los habitantes de la península griega y en particular los del Peloponeso, **relacionados con** los cretenses, asimilaron en parte su cultura...” (63)
- “La representación de sus divinidades (griegos) pasó por tres fases... Estas fases se **sumaron** sin desplazarse.” (84)
- En la descripción de los íberos como uno de los pueblos primitivos de España (a los que no ubica en el tiempo), se puede leer: “El **contacto con** los fenicios y griegos desarrolló notablemente sus condiciones artísticas.” (114)

Los hechos históricos se suceden unos a otros como parte de una cadena cronológica, en la que la causalidad no siempre está presente. De estarlo, por lo general estamos hablando de monocausalidad:

El Imperio Medio fue iniciado hacia el año -2100, por los príncipes de la ciudad de Tebas, erigida en capital, quienes terminaron con el caos existente. Pero al cabo de un tiempo recomenzaron las guerras civiles, lo que favoreció la invasión de los hicsos, belicosos pastores de Oriente, a quienes daba ventaja la posesión de armas de hierro y de caballos, muy escasos aún en Egipto. (20)

Podemos ver cómo el relato va explicando un nuevo suceso con el anterior, la sucesión queda clara, pero la explicación causal se ve muy simplificada. En algunos casos, como dijimos, esta está ausente, como vemos en el párrafo que se transcribe a continuación, en el que no es posible encontrar una explicación causal de la rebelión de esclavos, aunque sí se explica la causa (nuevamente, una sola) por la que estos fueron vencidos:

Durante la ausencia de Pompeyo estalló en Italia una sublevación de esclavos encabezada por un gladiador llamado *Espartaco*. El movimiento adquirió serias proporciones; pero los sublevados carecían de disciplina y unidad de acción;

Craso, del bando democrático, concluyó por vencerlos en una batalla en la que murió Espartaco. (155)

En los dos ejemplos siguientes, vemos nuevamente explicaciones monocausales, que presentan un relato en el que se van encadenando los eventos:

Los clanes concluyeron por reunirse en grupos mayores, llamados *nomos*, bajo la autoridad de un príncipe. Por medio de guerras y tratados, los *nomos* se juntaron a su vez en dos reinos: el Alto y el Bajo, que después se fusionaron. El monarca tomó el título de *faraón*. (19)

TROYA. En el Asia Menor y próxima al estrecho de los Dardanelos, se levantaba la poderosa ciudad de Troya. Su expansión no tardó en chocar con la de los aqueos y eolios. Los jefes helénicos concertaron contra ella una coalición; con un numeroso ejército y una gran escuadra, a las órdenes del rey de Micenas, Agamenón, tomaron Troya, tras un largo sitio, y la destruyeron. (65)

También es posible encontrar en este manual algunas (pocas) explicaciones que apuntan a la multicausalidad:

Las guerras médicas (...) Sus causas principales fueron: 1) la conquista de las colonias griegas del Asia Menor por los persas y la expansión de su imperio hacia Europa; 2) la propaganda ante el gran rey a favor de la guerra, por parte de los tiranos griegos desterrados y de los fenicios, deseosos de recuperar su antiguo predominio marítimo; 3) la debilidad aparente de los pequeños estados griegos; 4) el fácil acceso a Grecia, separada apenas por estrechas y un mar fácilmente navegable; y 5) el antagonismo entre la libertad helénica y el despotismo persa. (79)

(La Guerra del Peloponeso) Estas contiendas obedecieron a diversas causas: 1) La competencia comercial entre Atenas y algunas ciudades dóricas. 2) El deseo de expansión de Atenas y Esparta, colocadas al frente de sendas confederaciones. 3) El antagonismo político entre los aristócratas, sostenidos por Atenas. 4) La antipatía latente entre dorios y jonios. (102)

LA IGLESIA PRIMITIVA. (...) Ciertos factores la favorecieron: 1) La decadencia moral de la religión pagana impregnada de orientalismo. 2) La unidad idiomática (...) 3) La presencia de colectividades judías en Roma, Alejandría y muchos otros puntos (...) 4) Los conceptos de caridad y fraternidad... (172)

Otro punto que resulta interesante es que podemos encontrar pasajes en los que las causas de ciertos eventos históricos están directamente relacionadas con aspectos claramente subjetivos, como la valentía, los valores morales, entre otros, como podemos leer en los siguientes ejemplos: “Halagados por el éxito, los medos imitaron las costumbres de los vencidos, en desmedro de sus antiguas virtudes”. (41) “Pero

Alejandro tenía el defecto de entregarse sin medida al vicio y a los placeres. Sin duda alguna, el vicio minó su robusto organismo y contribuyó a su muerte prematura” (107)
“La ciudad (Cartago) no tardó en prosperar y ensancharse gracias a la inteligencia y actividad de sus ocupantes” (117).

En todo el manual se mencionan, explícita o implícitamente, los cambios que se fueron produciendo a lo largo del tiempo en cada una de las culturas estudiadas, en ocasiones directamente relacionada con cierta idea de causalidad: “El faraón Amenofis IV (...) deseoso de sacudir el yugo de los sacerdotes, provocó una revolución religiosa...” (24)
“Durante muchos siglos la inmortalidad del alma sólo fue reconocida al faraón y a sus allegados. Pero la divulgación del culto a Osiris la hizo común a todos.” (25) “El trabajo libre fue desalojado poco a poco por el realizado por los esclavos: convenía más comprar un individuo, enteramente sometido a su dueño, que contratar a un hombre libre...” (150)

Muchos de los cambios son explicados como si fueran parte de un proceso evolutivo:

Los sumeros inventaron la escritura cuneiforme (en forma de cuña). Sus dibujos primitivos se transformaron pronto en grupos de trazos triangulares (...); cada grupo formaba una palabra. Los babilonios simplificaron el sistema; muchos signos ya no representaron palabras enteras, sino sílabas... (38 – 39)

Las más viejas estatuas revelan la influencia egipcia o asiria y carecen de expresión. Eran de madera, pero luego se esculpieron en bronce, mármol o piedra. La escultura griega no tardó en emanciparse de la tutela oriental, alcanzando suma importancia y perfección. (94)

Las primitivas casas romanas fueron chozas de madera y barro, con techo cónico de paja; por influencia etrusca tomaron la forma de un recinto cuadrado de piedra. Luego, con el enriquecimiento y la influencia griega, apareció una casa más amplia con un vestíbulo... (144)

Los aspectos social, económico y religioso de cada cultura desarrollada suelen ser presentados como permanencias, con unos pocos cambios a lo largo de los siglos. Citaremos algunos ejemplos:

- “Una vez constituido el Antiguo Imperio, la sociedad se dividió en ocho clases...” (22) En este caso, se plantea primero un cambio social, para luego dar

a entender que desde ese momento, la sociedad continuó organizada de la misma manera.

- “La religión de los mesopotámicos consistió en la adoración del sol, la luna, los planetas, hasta Saturno, la tierra y el agua; contra estos dioses bienhechores combatían los malignos...” (36) Esta cita está ubicada en un capítulo en el que primero se periodizó y describió la historia de Mesopotamia, desde el IV milenio a.C. al siglo VI a.C., para luego describir las características del ejército, la sociedad, la religión y la cultura, descripción en la que están presentes muy pocos cambios (“En el período asirio-caldeo la religión adquirió un carácter terrorífico...” (37)) y largas continuidades.
- “El romano se levantaba con las primeras luces del alba, tomaba un ligero refrigerio e iba al campo. A las once realizaba un almuerzo frío en el lugar de la tarea...” (144) Esta cita pertenece al capítulo titulado “Las Guerras Civiles. - César”, y si bien ese título podría permitirnos ubicar en el tiempo las costumbres descritas, en ningún otro capítulo sobre la antigua Roma se dedica espacio a estos aspectos de la realidad, por lo que se puede entender que las costumbres del romano tuvieron las mismas características a lo largo de los siglos.

Con respecto a la sucesión, en este manual es posible acceder a la comprensión de este concepto en toda su extensión. Además de los relatos en los que se habla de una evolución histórica, política o en las costumbres, de los que ya hablamos, en su mayoría vamos a encontrar textos en los que predomina la sucesión cronológica.

Por medio de una serie de guerras que comenzaron desde su fundación y se prolongaron hasta el año -275, Roma fue conquistando la península itálica. Podemos dividir estas guerras en cuatro grupos: 1) contra los etruscos y los pueblos del Lacio; 2) contra los galos; 3) contra los samnitas, y 4) contra Pirro, rey de Épiro. (128)

En este ejemplo, podemos decir que estamos ante una sucesión cronológica de pasado a presente, es decir, una “...serie ordenada en el tiempo a fuerza de modificar y acrecentar sus rasgos.” (Blanco, 2007: 120)

El teatro tuvo su origen en las fiestas en honor a Baco. Un recitador cubierto con una máscara relataba episodios de la vida de ese dios (...) El actor pasó de narrador a personaje cuando, en vez de recitar en tercera persona (...) lo hizo en primera (...) Se agregó luego un segundo personaje, suscitando el diálogo; después, varios más, y se tomaron argumentos diversos. El espectáculo se llamó tragedia... (96 – 97)

En este ejemplo podemos decir que estamos ante una sucesión cronológica de progresión creciente, ya que claramente estamos ante un proceso de progreso de la acción.

“Los griegos crearon sucesivamente tres estilos arquitectónicos: el dórico (...); el jónico (...); y el corintio.” (91) Aquí estamos ante una sucesión cronológica lineal, en la que los acontecimientos se ordenan siguiendo una linealidad diacrónica.

Ya puestos a analizar las ilustraciones presentes en el manual, podemos notar que es un manual que contiene numerosas ilustraciones, cada una de sus páginas tiene por lo menos una. En una primera página hay un listado de las ilustraciones que encabezan cada capítulo. La mayoría de ellas están fechadas y otras sólo tienen una referencia espacial o cultural: “Plaquita de terracota. (Arte babilónico, segundo milenio a.C.)”, “Toro de bronce. (Arte hitita)”. Podemos ver que, si bien no hay referencias temporales explícitas, al mencionarse cierta cultura o personaje importante de la historia, hace posible ubicar esa imagen en un contexto temporal determinado, aunque no con la fecha precisa como las demás ilustraciones. Ese es el caso del toro de bronce, que obliga al lector a revisar el apartado dedicado a esa cultura y así ubicar al artefacto en el tiempo.

El resto de las ilustraciones de cada capítulo están directamente relacionadas con el contenido específico del capítulo, como podemos ver en los siguientes ejemplos:

- Foto de la escultura del faraón Micerino y su esposa (20). El texto detalla la división de la historia egipcia en períodos, comenzando por el Imperio Antiguo, en el que Micerino que es mencionado, lo que lo ubica claramente en el Imperio Antiguo.
- Foto del grabado de la parte superior de la estela del llamado Código de Hammurabi (32). Aquí se plantea el inicio del esplendor babilónico con el

reinado de Hammurabi, por lo que la ilustración se relaciona directamente y es posible ubicarla en ese momento histórico determinado.

- Foto de una moneda que conmemora la batalla de Maratón, una escultura de Leónidas, el rey espartano que lideró el accionar en la Termópilas, y un mapa del Mediterráneo oriental, con la referencia del itinerario de Jerjes, el rey persa (80). En esta página se relata el final de la 1° guerra médica y el inicio de la segunda, relato que continúa en la página siguiente, por lo que vemos que las tres imágenes se corresponden directamente con el texto, permitiendo su ubicación temporal.
- Foto de la Vía Apia (133), junto con la explicación de la importancia de los caminos en Roma. En el texto de la página anterior se describen las acciones tomadas por los romanos para controlar sus territorios conquistados. A la imagen no se le incorpora una datación, pero sí es posible ubicarla en un proceso determinado.

De acuerdo a lo analizado sobre las imágenes presentes en el manual, es posible inferir connotaciones temporales en ellas, pero en general centradas exclusivamente en una mirada lineal, cronológica del tiempo, en una datación puntual. Se podría deducir cierta causalidad, como en el ejemplo de la foto de la Vía Apia, cuya construcción se explica a partir de la necesidad de trasladar el ejército romano y controlar los territorios conquistados.

Con respecto a los mapas, hay una importante cantidad de ellos, treinta y siete en total. Al analizarlos desde el criterio que nos interesa en este trabajo, podemos dividirlos en diferentes conjuntos.

En algunos casos, los mapas sólo ilustran el tema, mostrando los límites políticos modernos:

- “Situación de India y China” (7): no se muestra la diferencia entre el espacio ocupado en la antigüedad y los límites modernos. No es posible hacer inferencias temporales.

- “Egipto” (18): en un mapa de África se marca el territorio ocupado por el actual Egipto, sin ninguna alusión a la diferencia espacial entre el Egipto antiguo y el moderno. En la página 19 se muestran los límites actuales.

En otros casos, encontramos mapas que es posible fechar ya que se ubica en ellos el espacio de batallas famosas. Si bien los títulos pueden acercarnos a un proceso histórico, hay una fuerte impronta cronológica, centrada en eventos militares:

- “Guerras Médicas” (81). Marca el itinerario del rey persa Jerjes, varias referencias geográficas y dos batallas: Maratón y Platea.
- “Guerra del Peloponeso” (101), marca algunos lugares puntuales y la batalla de Egospotamos. Dos páginas más adelante, se ubica a esta batalla dentro de la llamada Guerra de Decelia.
- “Expedición de los mercenarios griegos (Jenofonte)” (103) Se marcan dos itinerarios, el de Ciro el Joven y la retirada de los 10000. En la página siguiente se relatan los hechos y se los ubica en el tiempo.
- “Las Guerras Civiles (desde Mario a Octavio)” (153). En título ya nos ubica en el tiempo, centrado en el accionar de dos personajes importantes. El mapa tiene referencias geográficas, culturales y de batallas. Nuevamente se enfoca primordialmente en la cronología, pero también posibilita trabajar la simultaneidad, al ubicar el espacio ocupado por otros pueblos en el momento de las guerras civiles.

También hay mapas en los que es posible observar gráficamente el espacio en el que se desarrolló un proceso histórico. El énfasis sigue estando en una historia cronológica, centrada en eventos político-militares:

- “El imperio persa y las veintitrés satrapías” (40). Aquí es posible ubicar en el espacio el proceso de organización del imperio persa.
- “Grecia y sus colonias” (68). Sombrea los lugares donde se establecieron las colonias, mostrando el ámbito espacial del proceso de la colonización.
- “Guerras de Filipo” (106). Se ubican ciertos lugares en particular y el de la batalla de Queronea, de la que se habla en el texto.

- “Desmembración del imperio de Alejandro” (112). Se ubican los reinos helenísticos, en el texto se ubica al proceso en el tiempo.

Algunos mapas sólo ubican ciudades y regiones, sin mayores referencias. Se relacionan con el texto que los rodea, con lo que podría ser posible, en la mayoría de los casos, alguna ubicación cronológica, pero son mapas más bien estáticos:

- “Situación de la Mesopotamia” (30). Sólo marca el espacio geográfico.
- “Situación de Grecia” (59). Sombrea la ubicación geográfica de Grecia en un mapa del mundo mediterráneo. “Grecia” (60): referencias de las principales ciudades y de las islas.
- “Lacedemonia” (70). Se sombrea el espacio ocupado por los lacedemonios en un mapa del Peloponeso.
- “El Ática” (75). Sólo sombrea la zona, no tiene más referencias.

Otros mapas que encontramos en el manual muestran zonas sombreadas, que permiten ubicar en el espacio a determinadas culturas. Al relacionarlos con el texto que los rodea, es posible ubicarlos en el tiempo:

- “La Media Luna de las Tierras Fértiles” (29). Sombrea la zona de la llamada medialuna, así como los espacios en los que se desarrollaron diversas culturas: Fenicia, Palestina, Siria y Mesopotamia. Con este mapa es posible acercarse a los conceptos de simultaneidad (al poder ver qué pueblos vivían en esa zona en un momento histórico); continuidad (al poder comprender gráficamente que en ciertos espacios hubo una continuidad cultural, como en el caso de Egipto; así como también podemos inferir la idea de larga duración).
- “Fenicia” (47). Se sombrea el espacio ocupado por esta cultura y sus tres ciudades más importantes.
- “Palestina” (53). En el mapa se ubican a los filisteos, Judá, Israel, los amalecitas, moabitas, amonitas y fenicios. El concepto de simultaneidad se puede deducir sin dificultad.
- “Italia” (118). Se ubican las culturas anteriores a Roma: etruscos, sabinos, latinos, falos, umbríos, samnitas. Nuevamente podemos deducir el desarrollo

simultáneo de estas culturas en ese espacio. En el texto se los ubica en el tiempo: “Desde la edad paleolítica”, “Al producirse la dispersión de los indoeuropeos”, “En época incierta, quizás por el siglo –XII”, “Al fundarse Roma”.

Por último, hay mapas que ilustran el desarrollo de un proceso histórico, es posible comprender cierto movimiento temporal:

- “Navegaciones, expediciones y exploraciones fenicias” (48). Permite comprender el proceso mencionado desde la dimensión espacial, gracias al trazado de los itinerarios seguidos por sidonios y tirios, pero no está ubicado en el tiempo, ni en el mapa ni en el texto. Si tomamos lo explicado en el texto, es posible inferir cierta sucesión entre el proceso colonizador de una ciudad y el de la otra.
- “Conquistas de Alejandro” (108). Se delimitan los recorridos de tres expediciones militares en el proceso de las mencionadas conquistas: contra el Imperio Persa, al Asia Central y a la India. Es posible inferir la sucesión de las diferentes expediciones. Se ubican los lugares de batallas importantes.
- “Desmembración del imperio de Alejandro” (112). Se ubican los reinos helenísticos establecidos luego de la muerte de Alejandro, e incluso se delimita el cambio en las fronteras que uno de ellos experimentó un siglo después. Nuevamente, se añadieron referencias a batallas.
- “Expansión colonial cartaginesa” (117). Se ubica en el espacio al proceso, pero ni en el mapa ni en el texto se lo ubica en el tiempo (sólo se menciona la fecha de fundación de Cartago), por lo que es posible inferir cierta idea de proceso, pero vacío de contenido temporal.

En general, los procesos que se pueden deducir del análisis de estos mapas, están planteados desde una dimensión político-militar, de tiempos más bien cortos, o directamente estáticos.

Hay una sola representación gráfica del tiempo en este manual, una línea de tiempo en el libro que titula “*Gráfico de las edades históricas*”. Esta muestra la periodización

clásica en edades históricas, delimitadas por eventos y fechas determinadas. Tiene una fuerte impronta cronológica, centrada en hechos históricos. El tiempo histórico es representado de manera lineal, estática y única para la historia del mundo.

La multiplicidad de ritmos prácticamente no está presente en este libro, que se centra, como ya dijimos, en un relato cronológico, profusamente fechado. Predomina el tiempo corto, y en algunas ocasiones, es posible acercarse a la idea de tiempo medio. Lo que sí es posible inferir en algunas partes del manual, es cierta idea de proceso que amplía un poco la alusión permanente a fechas puntuales, aunque son procesos bastante acotados y escasamente desarrollados, creemos que sí es posible deducir cierta ampliación temporal: “En el siglo –XX, dos pueblos, desprendidos de una gran emigración de los arios, penetraron en el Irán, después de vagar por diversos países.” (41) En otros casos, podemos encontrar procesos de mediana duración, pero no escapa al énfasis en el aspecto político-militar, como es el caso de las guerras médicas, el imperialismo ateniense, el siglo de Pericles, la guerra del Peloponeso, las luchas entre patricios y plebeyos, las guerras púnicas, etc.

5.2- Ibáñez, J.C. (1980) *Historia 1*. Buenos Aires: Editorial Troquel.¹⁸

Es un manual en que el texto es preponderante, ya que hay una cantidad importante de páginas en las que no hay ilustraciones, ni mapas, ni esquemas. El texto utiliza conceptos y vocabulario que pueden ser complejos para los estudiantes de primer año. En este manual hay diversos esquemas y cuadros sinópticos, junto con los mapas y las ilustraciones. Sólo hay tres colores: blanco, negro y marrón rojizo.

Cada apartado en el que se desarrolla una cultura, finaliza con una guía de repaso y un cuestionario, y en algunos casos también hay actividades prácticas sugeridas. Al final de los capítulos dedicados al Cercano Oriente, a Grecia y a Roma, hay detallados cuadros cronológicos.

¹⁸ Los números entre paréntesis presentes en este apartado corresponden a la página citada de este libro.

En la primera página del manual podemos leer: “Historia significa: relato de hechos en forma ordenada y en orden cronológico.” (7) Queremos enfocarnos en dos términos de esta definición: hechos y cronológico, lo que nos lleva a pensar en una historia acontecimental, centrada en eventos y en la cronología. Más adelante amplía la definición diciendo: “...puede definirse la historia como la ciencia que investiga y expone metódicamente los hechos más importantes del pasado humano, tratando de interpretar sus causas y consecuencias.” (8) El enfoque sigue estando en los acontecimientos, pero incorpora la noción de causalidad.

El dominio del conocimiento histórico tiene el valor de una experiencia de miles de años. Lo que sucede en el presente carece de profundidad porque todo se desarrolla al mismo tiempo, en un mismo plano, y sólo el historiador puede contemplar los hechos a distancia, debido a que –como si observara un cuadro – domina la perspectiva histórica y busca en el pasado las raíces de lo actual.

La Historia siempre enseña: nos informa sobre las grandes civilizaciones que cumplen un ciclo de esplendor y luego desaparecen, presenta los aciertos y los errores que han cometido los gobernantes, los cambios en las ideas y en las artes; también destaca la abnegación, el patriotismo y los valores inmutables de orden religioso y moral que el hombre ha respetado a través de los siglos. (9)

Esta cita se encuentra en un apartado que lleva como título “Importancia y necesidad de su conocimiento”, en este planteo podemos analizar varios puntos en los que podemos deducir conceptos temporales. Por un lado, al hablar de buscar las raíces de lo actual, es posible entrever la idea de la relación pasado – presente, es decir, entre diferentes categorías de la historia. Por otro lado, podemos acercarnos a la larga duración, los cambios y continuidades (cuando habla de aciertos, errores, cambios y elementos inmutables), así como también de sucesión (cuando se plantean ciclos de esplendor, seguidos de la desaparición de las civilizaciones).

La división del tiempo entre el transcurrido antes del nacimiento de Cristo y la Era Cristiana es explicada con detalle, además de la descripción de cómo se ordenan los años en una u otra era: “Lo ocurrido antes del nacimiento de Cristo se indica (a.C.), o bien anteponiendo el signo – al año (...) Las fechas anteriores al nacimiento de Jesús se cuentan a la inversa...” (13)

Con respecto a la periodización, el autor plantea:

Periodizar significa dividir la historia en “edades” o etapas cronológicas con el propósito de comprender las fases cambiantes de un largo proceso y facilitar así su estudio. Debemos aceptar esta división en edades por razones de método, pero la Historia es una especie de corriente que nunca se interrumpe. El límite entre las etapas, indicado por el año de un acontecimiento, no es una línea de separación absoluta, sino una especie de franja que abarca un período donde los hechos humanos se entrelazan e invaden recíprocamente. (13)

Nos interesa prestar atención a varios puntos, empezando por la explicación de la conveniencia metodológica de la periodización para el estudio de la historia, pero que el tiempo es una larga continuidad, y siguiendo con la idea de entrelazamiento e invasión entre etapas, lo que nos habla de procesos de continuidades, y también de cambios. También queremos destacar que en el inicio del capítulo dedicado a “El fin de la Antigüedad y los comienzos de la época medieval”, se aclara que los límites cronológicos que delimitan las diversas etapas, son “convencionales y discutibles” (269).

Hay una importante presencia de explicaciones causales a lo largo del manual, conectando y detallando causas y consecuencias de los eventos. En general, tiende al planteo de la multicausalidad, aunque en algunos casos, la explicación causal está muy simplificada: “Con el transcurso del tiempo, los nomos aumentaron en cantidad y debido a su poderío comenzaron a guerrear entre sí: finalmente se dividieron en dos grandes reinos...” (32); “Para su mejor administración, y a fin de consolidar la unidad del imperio, lo dividió en 23 extensas provincias o satrapías, a cuyo frente puso un gobernador o sátrapa” (63); “Los espartanos organizaron un poderoso ejército para reprimir cualquier intento de rebelión de los pueblos sometidos. Por esta causa, vivían en permanente estado de guerra, único modo de mantener la dominación que habían conseguido...” (110); “Luego de la caída de la monarquía, y establecida la República, el aumento de población, las luchas de clases y el engrandecimiento del territorio por las diversas conquistas, obligaron a modificar los organismos existentes y a crear otros...” (179).

Como decíamos, en el manual se tiende a incorporar explicaciones multicausales, en algunos casos incluso se estructura el texto y se clasifican las diversas causas en sociales, políticas, económicas, etc.:

El desarrollo político y económico alcanzado por Atenas tenía que chocar contra la hegemonía ejercida tradicionalmente por la poderosa Esparta.

Entre ambos Estados griegos existían hondas diferencias.

a) Políticas: la rivalidad entre las ciudades jónicas apoyadas por Atenas y el gobierno aristocrático de los Estados dóricos, dominados por Esparta.

b) Económicas: la expansión comercial de Atenas lesionaba intereses espartanos.

c) Sociales: el descontento de los aliados de Atenas por el trato arbitrario a que eran sometidos y la ya tradicional enemistad entre jonios y dorios. (144)

Cartago se hallaba en el apogeo de su poder, pues contaba con el apoyo de África y España y con el concurso de Aníbal, el más grande general de esa época. Sin embargo, tres causas explican el por qué de su derrota:

a) Carecía de ejército nacional y dependía de soldados mercenarios.

b) Los pueblos que vencía e incorporaba a su territorio estaban siempre dispuestos de emanciparse.

c) Dos poderosas familias se disputaban el gobierno cartaginés (...) circunstancia que debilitó aún más el decadente patriotismo de esa ciudad de mercaderes.

Los romanos, en cambio, formaban una nación enérgica y resuelta, con sólidas instituciones, cuyo destino era agrupar el mundo bajo su gobierno. (186)

También podemos encontrar textos en los que las causas que se postulan para explicar ciertos procesos tienen tintes muy subjetivos, sobre cuestiones relacionadas con características personales, morales, valorativas: “Roma logró dominar el mundo gracias a la hábil política del Senado y a la disciplina, laboriosidad y fortaleza de su ejército.” (192). En la página 234, en el apartado “El Cristianismo. Marco histórico”, se describen las “costumbres licenciosas” de la sociedad romana, sus “hábitos suntuarios”, “la afeminada juventud”, el debilitamiento de la familia, la desaparición de “la clase media”, la enorme cantidad de esclavos que tenían “una vida miserable y detestaba a sus amos”, para cerrar diciendo: “La crueldad y el menosprecio por la vida humana, la perversión de las costumbres y la decadencia de la religión romana favorecieron la difusión del cristianismo.” (235)

En ciertos casos, la causalidad se relaciona con la influencia de otra civilización, que precipitó procesos ya sea de crecimiento o de decadencia: “Los hititas destruyeron Babilonia y se retiraron al norte, para establecerse en el Asia Menor. De origen incierto, su civilización alcanzó gran desarrollo debido a su proximidad con los egipcios y egeos.” (52); “Luego de un período de grandeza, el imperio medo inició su decadencia, debilitado por el contacto con la civilización mesopotámica.” (61); “Este predominio (de la ciudad de Sidón) declinó cuando los griegos los desalojaron del mar

Egeo y al mismo tiempo los filisteos –procedentes de Creta- pusieron sitio a Sidón y la destruyeron (siglo XI a.C.)” (68).

También encontramos detalladas explicaciones acerca de las consecuencias que ciertos eventos y procesos produjeron, como por ejemplo, en las páginas 194 y 195 se desarrollan las diversas consecuencias que vivió Roma a causa de las conquistas, “las prolongadas guerras y el contacto con los países sojuzgados...”.

A consecuencia de las luchas civiles y de las guerras defensivas, la economía del Imperio Romano comenzó a padecer un déficit crónico. La inseguridad interna (...) y los periódicos ataques de los bárbaros hicieron declinar la producción y disminuir la actividad comercial. El lujo desmedido de la Corte, los gastos que exigía el mantenimiento de un ejército y el aumento de los gastos administrativos eran cargas de importancia para el Tesoro estatal. (254)

En este manual se exponen los cambios que se fueron produciendo, sus consecuencias, pero también, aunque no es expuesto de manera explícita, podemos deducir permanencias o continuidades.

Los cambios planteados son en general de naturaleza política y económica. Las artes suelen desarrollarse casi sin ubicarlas en el tiempo, como largas continuidades con muy pocos cambios, como lo podemos ver, por ejemplo, en el apartado sobre escultura y pintura en Egipto, en el que se caracteriza estas artes en general, y sólo plantea: “Durante las primeras dinastías los trabajos fueron realistas y los escultores respetaban la fidelidad del original.” (43) Aquí vemos que nos sugiere que algo se modificó, pero no hay ninguna explicación al respecto. Con respecto a este mismo aspecto pero relacionado con los pueblos mesopotámicos, engloba todas las civilizaciones, de los súmeros a los hititas, en dos párrafos, en el que la arquitectura tuvo siempre las mismas características, y la escultura: “Evolucionó con los distintos períodos históricos” (56). En los casos de la arquitectura, escultura, pintura y literatura en Grecia y Roma, el autor habla de evolución, describiendo los principales cambios que se produjeron (135 – 140) En las páginas dedicadas a la religión griega se describen cambios en la religión griega a lo largo del tiempo y sus continuidades: “El poeta Hesíodo (siglo VIII a.C.) introduce en la religión griega conceptos espirituales...”

(131); “Los griegos siempre desearon conocer el porvenir, que estaba sujeto a una divinidad muy poderosa llamada Moira...” (131)

En el capítulo dedicado a Egipto, al periodizar su historia y caracterizar cada etapa con su respectiva cronología y eventos destacados, se desarrollan los cambios que fueron sucediendo, luego se plantean dos apartados titulados “Organización política” y “Organización social” (35 – 36), en los que se describen las principales características de sus entramados político-sociales como si fueran largas continuidades en su historia, como si no se hubieran producido transformaciones. Casi la misma situación encontramos acerca de su actividad económica y su religión, apartados en los que podemos entrever tanto las permanencias como los cambios: “Los egipcios se dedicaron especialmente a la agricultura y al cuidado de animales. En principio, el comercio exterior fue reducido (...) Posteriormente, (...) pudieron aumentar su actividad comercial.” (36 - 37); “Los egipcios fueron politeístas y acudieron al reino animal y vegetal para representar a los dioses. Rindieron culto al espíritu que (...) residía en un animal, planta u objeto y lo representaban con figura humana (...) El nombre de los dioses cambió de acuerdo con el apogeo de las distintas ciudades” (37 - 38)

En un caso, los cambios producidos en un proceso histórico son clasificados:

Debemos distinguir las transformaciones en el aspecto político, social y económico (en el Helenismo):

- a) Políticas: Los griegos, tan amantes de la democracia, se inclinaron hacia el despotismo oriental (...)
- b) Sociales: Los grecomacedónicos se fusionaron con los asiáticos (...)
- c) Económicas: A consecuencia de las conquistas de Alejandro se abrieron nuevas vías de comunicación entre Oriente y Occidente. (157)

Algo similar ocurre en las páginas en las que se detallan los cambios sufridos por el imperio romano después de la crisis del siglo III, dividiéndolos en apartados: “Situación política y militar”, “Situación económica y social”, “Situación cultural”. (252 a 256)

En la página 118 podemos leer un apartado titulado “La vida y las costumbres”, en el que se detalla la vida cotidiana de los atenienses. Al igual que apartados con títulos similares acerca de otros pueblos, la vida social parece permanecer de la misma

manera a lo largo del tiempo. También podemos acercarnos a la idea de continuidad en estas oraciones: “El comercio marítimo fue el más importante, y ya 2000 años antes de Cristo los barcos fenicios comerciaban con las ciudades del mar Egeo y el Egipto. En el primer milenio, (...) poblaron las costas del Mediterráneo con emporios y factorías...” (69)

Nos interesa destacar que en este manual encontramos párrafos en los que se desarrollan claramente cambios y permanencias en procesos de larga duración: “...la dignidad imperial subsistió cerca de tres siglos. Como sabemos, mantuvo la antigua organización republicana, pero el principado era de hecho un despotismo militar...” (214); en el apartado “Transmisión de la cultura antigua al mundo medieval” (256 a 258), es posible acercarse a cambios como la barbarización del imperio y continuidades, como la persistencia de las formas de vida romanas.

Podemos encontrar una importante cantidad de pasajes en los que hay un desarrollo sincrónico, que hace posible que quien esté trabajando con este manual pueda comprender el desarrollo simultáneo de ciertos pueblos como podemos observar en estos ejemplos: “Las obras artísticas (de los fenicios) estuvieron inspiradas en los trabajos egipcios y mesopotámicos. Se explica por la influencia política y económica que estos pueblos -ejercieron en Fenicia” (72); “Aproximadamente por el año 1800 a.C., mientras los cretenses desarrollaron su cultura, pueblos de raza aria (...) avanzaron sobre Grecia.” (98); “En el siglo VIII (a.C.) los helenos iniciaron una nueva colonización que (...) llegó a la plenitud de su apogeo VII en el siglo (a.C.) y finalizó a mediados de la centuria siguiente debido a la resistencia que le opusieron persas y fenicios.” (107).

En otros momentos del manual también se destaca el desarrollo simultáneo de ciertos eventos, procesos y diferentes culturas, por ejemplo: en el capítulo sobre el imperio persa, se narra cómo coinciden las guerras médicas con la sublevación en Egipto en el momento en que moría el rey Darío (62); en la narración sobre las luchas entre los reinos de Judá e Israel y las posteriores conquistas de Asiria y Babilonia (80); en la mención de la influencia egipcia al explicar el desarrollo de la civilización cretense. (95

– 96); o en la exposición acerca de la conquista de Italia, cuando se menciona a los diversos pueblos que la poblaban en ese momento. (183 – 184)

Más adelante nos explayaremos sobre un cuadro cronológico (90 y 91) que nos permite observar de manera gráfica la simultaneidad.

Con respecto a la presentación y desarrollo de la sucesión, entre las páginas 32 a 35, en las que se describen los diversos períodos de la historia de Egipto, encontramos una clara sucesión de pasado a presente, en la que los faraones se suceden unos a otros. Algo similar podemos encontrarlo en otros apartados, como la mención de la sucesión de patriarcas hebreos (75), los reyes romanos (175 – 176), o los emperadores romanos (217 – 222).

También es posible observar una sucesión de progresión creciente en la descripción de, por ejemplo, las guerras civiles en Roma (197 – 201) o el principado de Augusto (213 – 217).

Los eventos político militares son desarrollados en muchas ocasiones en una sucesión lineal, como lo podemos leer en la descripción de los sucesivos períodos de hegemonía de las ciudades fenicias (68), las guerras médicas (118 – 122), la conquista de Italia (183 – 184)

En este manual se incorporaron actividades al final del desarrollo de las distintas civilizaciones, primero hay una guía de repaso, con una fuerte inclinación a la periodización, la cronología y la historia política-militar, que predomina sobre los demás aspectos, y a los aspectos fácticos: “Organización política y social. Las ciudades-estado. El rey. El senado. El sufete. Carácter de las sociedad fenicia.” (73); “El cisma. Roboam y Jeroboam. Separación de la monarquía hebrea. El cautiverio de Babilonia.” (82); “El ejército. El hoplita. La falange.” (123)

A la guía de repaso se suma en todos los casos un cuestionario, con las mismas características, en los que podemos lograr inferencias temporales, sobre todo la cronología, la periodización, la causalidad. Por ejemplo: “¿Qué faraones hicieron construir las tres grandiosas pirámides?” (47); “¿Qué pueblos invadieron la

mesopotamia a comienzos del año 2000 (a.C.)?” (59); “¿Cuál fue la causa inmediata de la Guerra del Peloponeso?” (162); “¿En cuántos períodos se divide la evolución de la forma de gobierno en Roma?” (209 – 210)

En algunos capítulos se suma a la guía de repaso y el cuestionario, un pequeño apartado de “Actividades prácticas” y una lectura con algunas preguntas para trabajarla. En las actividades prácticas en general se solicitan datos puntuales, pero de todas maneras es posible deducir cierta conexión con la temporalidad. Por ejemplo, en las actividades prácticas se pide: “En forma de cuadro sinóptico resume las Guerras Médicas con sus principales acontecimientos” (125); “En un mapa indicar con diversos colores, los itinerarios –con las principales batallas- de las Guerras Púnicas.” (210)

Las preguntas relacionadas con las lecturas, por lo general son muy puntuales, sólo encontramos una de la que podemos inferir una connotación temporal, relacionada con cambios, continuidad y larga duración, así como la relación pasado - presente: “¿Hay diferencias entre una democracia moderna y la que implantó Pericles?” (164).

Acercándonos ahora al análisis de las imágenes, en este manual no hay un índice de ilustraciones. El inicio de cada capítulo está ilustrado, pero en ningún caso hay referencias acerca de la imagen, sólo es posible suponer que se relaciona con el contenido de ese capítulo, su ubicación temporal sólo se podrá realizar al leer ese capítulo. El resto de las imágenes son dibujos o fotos directamente relacionados con el contenido de la página que ilustran. Todas ellas contienen referencias, en algunos casos son ubicadas en el tiempo: “Un grupo de pescadores aqueos, según un grabado del siglo XI (a.C.)” (105); “Sarcófago del siglo IV con dos representaciones de Cristo.” (236). En otros casos. La referencia a un personaje o evento lo ubica en el tiempo: “Estatua del patesí Gudea...” (51); “Una escena de la batalla de Maratón” (120). En todos los casos, hemos notado que las ilustraciones son temporalmente estáticas, están planteadas únicamente desde una perspectiva cronológica.

Los mapas son numerosos, cada apartado cuenta con, por lo menos, uno de ellos. Luego de analizarlos, podemos encontrar diversas situaciones relacionadas con la temporalidad:

- Mapas sin referencias temporales, que señalan el emplazamiento de ciudades antiguas, zonas ocupadas o divisiones territoriales. En conexión con el texto, se los puede ubicar cronológicamente. El énfasis está puesto en la historia política – militar. Por ejemplo: “El imperio persa en su apogeo” (62); “Ática” (112); “Supremacía de Tebas” (147).
- Mapas que ilustran el espacio en una fecha/evento en particular, continúa el acento puesto en lo cronológico, en lo acontecimental, en el tiempo corto. Por ejemplo: “El imperio egipcio. Siglo XV a.C.” (33); “Palestina después del cisma” (79); “Grecia y sus colonias” (107); “Segunda guerra púnica” (188).
- Mapas que nos muestran los pueblos que habitaban una zona en un período de tiempo. Todos ellos nos acercan a una mirada sincrónica. Por ejemplo: “Pueblos del Cercano Oriente” (50); “Fenicia y Palestina” (67); “Italia antigua” (170); “escenario de las guerras civiles. Mario. Sila. Pompeyo. César.” (198)
- Mapas que ilustran cambios territoriales producidos como consecuencia de determinados procesos históricos, así como también podemos inferir la sucesión de ciertos procesos históricos. Por ejemplo: “Macedonia” (149); “Conquista de Italia por los romanos” (184); “El mundo romano” (216).

En este manual podemos encontrar representaciones gráficas del tiempo en la forma de líneas de tiempo, un esquema, así como cuadros. Estas representaciones, aunque muchas de ellas contienen bastante texto, nos permiten esquematizar de una manera diferente, así como acercarnos no sólo a una interpretación cronológica y la periodización del tiempo histórico, sino también a los conceptos de simultaneidad, cambio y continuidad, y a diversos ritmos temporales, como veremos en los ejemplos seleccionados.

Hay dos líneas de tiempo en este manual:

- La primera de ellas (13), en realidad son cinco líneas de tiempo alrededor de un eje en que se marca el 0. La primera línea divide entre el tiempo antes de Cristo y el tiempo después de Cristo. La segunda línea comienza en el 753 a.C. y es la “Era de la fundación de Roma”, extendiéndose hacia la época después de Cristo. La tercera línea es la “Era de los Lágiras”, desde el 324 a.C. y también se

extiende hacia la etapa posterior al nacimiento de Cristo. La tercera y la cuarta marcan la “Era cristiana” y la “Era musulmana”. Es interesante que este esquema de cinco líneas esté mostrando diversas maneras de periodizar el tiempo, así como también es posible notar de manera gráfica la simultaneidad entre la era cristiana y la musulmana. También podemos inferir una sucesión de progresión creciente.

- La periodización clásica, que divide el tiempo en Edades Históricas cuyo inicio y final están claramente delimitados por fechas y eventos puntuales, también está presente. (14)

Con respecto a los esquemas, en este libro hay varios de ellos, en los que se sistematiza la información brindada en el texto principal, aunque no en todos podemos deducir contenidos relacionados con la temporalidad, sólo en cuatro de ellos pudimos hacerlo. Analizamos a continuación dos ejemplos:

- Prehistoria (16): es un esquema simple con llaves que van englobando las diferentes periodos prehistóricos, primero la división en Edad de Piedra y Edad de los Metales, y luego la división de ellas dos en subperíodos. Aquí estamos claramente ante una periodización y una sucesión de pasado a presente. No contiene ninguna datación (tampoco en el texto que lo rodea), pero al mencionar en el texto que son períodos de miles de años, puede hacer posible el acercamiento a un tiempo de larga duración y al concepto de continuidad.
- Evolución del gobierno primitivo de Atenas (113): es un esquema que grafica el proceso político de esa ciudad desde la monarquía a la oligarquía. Se centra en procesos políticos, y consideramos que podemos inferir ciertas nociones temporales: sucesión de progresión creciente, tiempo de larga duración (en conexión con el texto), e incluso nos permite periodizar la historia política ateniense.

Comenzando con los cuadros, hay tres del estilo de los cuadros de doble entrada:

- Edad de Piedra (18): en el registro vertical se divide en filas dedicadas a los períodos paleolítico y neolítico, y el registro superior horizontal se divide en

columnas acerca de la cronología aproximada, la raza prehistórica y los adelantos culturales. Debido a la columna de cronología aproximada, podemos notar a primera vista que estamos ante un tiempo de larga duración, así como de períodos que no se dividen prolijamente en la misma cantidad de tiempo; períodos que se suceden en una progresión creciente. También podemos aprender acerca de los cambios, gracias a la columna de adelantos culturales.

- Egipto. Períodos históricos (32): brinda la información acerca de la periodización de la historia egipcia, la cronología de cada uno de ellos, la capital y las dinastías que gobernaron. Aquí podemos inferir ciertos cambios (como los de la ciudad capital), así como continuidades (aunque dividido en tres etapas, hay una continuidad en el tipo de organización política), y sucesión lineal.
- En las páginas 90 y 91 se despliega un cuadro que está organizado de esta manera: el registro vertical se divide en filas con un criterio cronológico, cada 500 años: -4000, -3500, -3000, etc.; y el registro superior horizontal se divide en columnas dedicadas a las principales civilizaciones del Cercano Oriente: Egipto, Mesopotamia, Persia, etc. En cada cruce se indican eventos centrales ocurridos en ese pueblo, en ese tiempo. Transmite una concepción muy esquemática y estática del tiempo, impidiendo la deducción de diversos ritmos temporales. Sí es posible inferir la existencia simultánea de algunos pueblos en determinadas fechas, así como los cambios que se fueron produciendo (esencialmente político-militares, excepto en el caso de los hebreos).

En general, en este manual predomina un relato fuertemente estructurado, periodizado, en el que se pormenorizan, con mucho detalle, largas cadenas de sucesiones de períodos y eventos políticos. Los demás aspectos suelen presentarse unificados y en relatos con características más generales, como largas permanencias.

Es posible acercarse a la concepción de proceso, pero sólo en relación con la historia político – militar, en una historia centrada muchas veces en el detalle de las acciones de grandes personajes, como lo podemos ver en el caso de los emperadores romanos, o procesos de conquista.

Al tratarse de historia antigua, hablamos de tiempos largos, algo que podemos notar en las introducciones a algunos capítulos: “En esos territorios (Cercano Oriente) surgieron entre los años 4000 y 1500 a.C. y en diferentes épocas, los grandes imperios de los egipcios, los asirios, los caldeos y los persas, junto a otros no tan poderosos, como los fenicios y los hebreos.” (29). Al comenzar el desarrollo del contenido del capítulo, el texto introduce en algunos casos tiempos de mediana duración, pero en general se centra en tiempos cortos, en una historia fáctica con variedad de detalles, fechas, nombres y números.

Por último, destacamos que, como ya explicamos, se introduce la idea de la periodización, es decir el establecimiento de límites cronológicos y la división del tiempo en diversas etapas con características propias, como una construcción de los historiadores.

5.3- Alonso, E., Elisalde, R. y Vázquez, E. (1997). *Historia. Desde la antigüedad hasta la formación del mundo moderno*. Buenos Aires: Aique.¹⁹

Sus páginas son más anchas y largas que los manuales anteriormente analizados y hay un importante uso del color, características que, como veremos, comparte con los manuales editados a partir de la Ley Federal de Educación. Cada página tiene un recuadro sobre algún punto en particular de lo desarrollado en el texto, o una actividad o información complementaria. Hay una variedad de colores en los recuadros.

El manual tiene una bibliografía de referencia en la que están incorporadas obras de conocidos historiadores. Se utiliza un lenguaje específico y con variedad de conceptos, en el que en muchas ocasiones se dirige directamente al estudiante/lector: “Busca entre las fotos familiares, aquellas que se refieran a tu historia personal.” (9); “En esta unidad estudiaremos un proceso histórico de gran importancia para la humanidad...” (43).

¹⁹ Los números entre paréntesis presentes en este apartado corresponden a la página citada de este libro.

Las actividades sugeridas en el libro son variadas, algunas de ellas están insertas dentro de los capítulos y están relacionadas con lo explicado en el texto principal, otras son más complejas y las encontramos al final de cada capítulo. Las analizaremos con más detalle más adelante.

No todas las páginas están ilustradas con una imagen o un mapa (de los que hay una importante variedad), pero sí todas presentan, además del texto principal, una diversidad de recuadros en diferentes colores, estos pueden ser esquemas cronológicos: “Cronología de los pueblos que habitaron la Mesopotamia” (60); textos que exponen información ampliada: “El culto de los muertos y las pirámides” (71); o propuestas de actividades: “Para pensar. ¿Por qué, en medio de la crisis, los amos tuvieron que liberar a sus esclavos?” (118).

El manual comienza con el título principal “¿Qué es la historia?” y el primer apartado es “La historia que vamos a estudiar” (9).

Si espías el índice y las hojas del libro, poniendo atención especialmente en los títulos y subtítulos, advertirás que hay pocos nombres de reyes y gobernadores y pocas fechas de batallas y de guerras. Aunque algunos piensen que el estudio de la historia consiste en una colección de datos como fechas, nombres y acciones importantes, en este libro no aparecen con demasiada frecuencia.

Pero esto tiene una explicación. Hemos seleccionado algunos hechos históricos sobre los que sí hay información. Se trata de hechos importantes, que te servirán para comprender la historia de los hombres, es decir, el desarrollo de sus acciones en el pasado, que sentaron las bases de nuestro presente.

Para que puedas comprender la historia, explicarla y prepararte para ser protagonista del futuro, además de información sobre los hechos históricos necesitas algunas herramientas. A poco de comenzar el recorrido del libro te darás cuenta de la necesidad de averiguar *el porqué de los acontecimientos* y de *buscar las relaciones entre los hechos históricos*. (9) (La cursiva es de los autores)

Aunque la cita es larga, nos interesó transcribirla por completo para analizar varios puntos: primero, intenta abandonar la idea de la historia exclusivamente fáctica, basada en una datación precisa y enfocada en los aspectos políticos y militares. Por otro lado, se insiste y se deja bien clara la existencia de las tres categorías temporales: presente, pasado y futuro y su permanente interacción. Por último, deja esbozadas las primeras ideas para la comprensión de conceptos como causalidad, al mencionar los por qué de los hechos; y proceso, al hablar de las relaciones entre los hechos, ya no son hechos aislados que sólo se explican en su sucesión.

En el mismo capítulo, se explica la idea de la “...historia como recuperación del pasado”, y que esta “...se escribe a partir de motivaciones que están en el presente (...) los individuos y las sociedades tienen inquietudes diferentes, por lo que los relatos históricos son, inevitablemente, también diferentes entre sí.” (10) Los conceptos de cambio, proceso histórico y multicausalidad son explicados: “...la historia es inseparable del cambio. (...) Todas las acciones humanas están relacionadas entre sí y forman parte de un mismo proceso: el proceso histórico.” (11) También se incluyen recuadros en los que explica qué es la cronología, la división del tiempo antes y después de Cristo (10), la letra de una canción acerca del cambio (“Cambia, todo cambia.”) y la explicación de una técnica de trabajo: “Cómo realizar un eje cronológico” (11).

La conexión entre pasado y presente se retoma en el apartado “Para qué sirve la historia” (14), en el que se plantea que “...el estudio de la historia puede ser un instrumento útil para comprender nuestra realidad presente. Y, también, para introducir cambios en esta realidad, para transformarla.” Aquí vemos que la historia es pensada también como herramienta de comprensión y transformación. En relación a esto, se incorpora en la misma página una actividad en la que se solicita analizar una tira de Mafalda en la que su amigo Miguelito reclama que la historia debería enseñarse “Para adelante”.

Como decíamos anteriormente, en el primer capítulo de este manual se aborda la cuestión de la causalidad: “Los cambios se producen de manera simultánea y se influyen mutuamente; por eso los cambios tienen *múltiples causas*.” (11) (La itálica es de los autores)

Esta explicación acerca de la causalidad vemos que tiene una directa relación en la manera en que se esboza la causalidad de los hechos y procesos históricos. En general, vamos a encontrar explicaciones causales de distinta complejidad, en las que intervienen múltiples factores. A estos niveles de complejidad los podríamos organizar en tres, algunos ejemplos del que podríamos denominar primer grupo, que son claramente multicausales, los podemos leer en estas citas:

El aumento de la población y la vida en la ciudad originaron numerosos conflictos, motivados por la obtención de medios de subsistencia, o de mayor poder y prestigio. Para resolver los enfrentamientos entre individuos y grupos sociales con intereses contrapuestos, los gobernantes de los primeros estados establecieron normas que decían qué estaba permitido y qué no. (57)

La crisis del Imperio Romano fue el resultado de la emergencia de múltiples causas: las invasiones bárbaras encontraron al Imperio en un momento en el que sus debilidades comenzaron a hacerse más agudas. Ante los ataques constantes desde el exterior, para defenderse, el Imperio necesitaba más soldados que antes, más dinero, más productos para su abastecimiento y una fuerza de trabajo más abundante. Pero su economía y su sociedad no pudieron hacer frente a estas necesidades. (121)

En varios casos a lo largo del manual, la explicación causal es más sencilla, pero no por ello la podemos considerar monocausal, estas estarían dentro de un segundo grupo: “La necesidad de dominar las aguas y de organizar la actividad agrícola hizo que las ciudades y las aldeas tendieran a agruparse hasta constituir pequeñas unidades administrativas...” (68); “El poder unipersonal del príncipe se fue acentuando y, en poco tiempo, el jefe del Estado romano concentró en su persona todos los poderes y títulos. De esta manera, las instituciones de la República se fueron vaciando de poder y de significación.” (112)

Por último, el tercer grupo de los que proponemos en este análisis con respecto a la causalidad, está conformado por explicaciones causales acotadas, que se enfocan en una cuestión, estas son las menos frecuentes en el manual: “Por la importancia estratégica de su posición, Roma pronto fue dominada por los etruscos, el pueblo más poderoso de la región...” (104); “Los romanos adoptaron muchas características de los griegos, debido a la influencia de las colonias helénicas situadas al sur de Italia.” (113)

La doctrina de Cristo resultó incompatible con la manera de vivir de los romanos ya que, mientras prodigaba palabras de consuelo y de esperanza para los pobres, esclavos y miserables, lanzaba amenazas contra los poderosos que no cumplían con sus deberes de caridad.

Los cristianos comenzaron a ser perseguidos por el Imperio. (121)

Volviendo nuevamente a lo expresado en el primer capítulo, el concepto de cambio es explicado con claridad: “...la organización de la economía, la forma de ejercer la autoridad o las ideas de las personas no cambian por separado, independientemente unas de otras” (11) En la misma página, se transcribe la letra de la canción “Cambia,

todo cambia”, del cantautor chileno Julio Numhauser, que es una adición interesante para un posible trabajo en el aula sobre la comprensión de los conceptos de cambio y permanencia: “Cambia lo superficial / cambia también lo profundo / cambia el modo de pensar / cambia todo en este mundo. (...) Pero no cambia mi amor por más lejos que me encuentre / ni el recuerdo ni el dolor / de mi pueblo y de mi gente.”

Los cambios que se plantean a lo largo del manual son de múltiple naturaleza, desde cambios políticos, técnicos, laborales, económico-productivos, sociales, ideológicos o producidos por invasiones y conquistas, en general se suelen postular en un conjunto de cambios. Por ejemplo: “A partir del siglo III d.C., el Imperio Romano sufrió cambios profundos en la economía y la política, en las relaciones entre los diversos grupos sociales, y también en las ideas.” (117) Así inician los autores una completa explicación de las diversas transformaciones que se produjeron desde diferentes aspectos. Sumamos otros ejemplos:

...la práctica de la agricultura tuvo consecuencias muy importantes sobre la vida de los hombres. Aumentó enormemente el número de personas que podía poblar un mismo territorio; y además, como la agricultura dependía de las estaciones (en cambio, la caza se realizaba todo el año), gran parte de la población quedaba disponible para otras tareas buena parte del año. (50)

Hacia el 3000 a.C., los pastores del Alto impusieron su dominio sobre los agricultores del Delta. Así se unificaron los dos reinos y el nuevo rey se convirtió en el señor de la gran casa. Una misma palabra significaba gran casa y rey: faraón. A partir de entonces se denominó así al soberano de todo Egipto. Menfis, la ciudad de muros blancos, se convirtió en el centro administrativo de todo Egipto. (68)

También podemos encontrarnos con permanencias desde diversos aspectos: político, económico, religioso y cultural. Se plantean largas continuidades en estructuras que, tal como son explicadas, se han mantenido con las mismas características a lo largo de los siglos: “Los egipcios creían en la vida después de la muerte: los difuntos habitaban un mundo subterráneo gobernado por Osiris, a la vez que podían acompañar al Sol en su recorrido diario. Consideraban que el cuerpo del muerto albergaba su alma...” (71)

En las sociedades antiguas del Cercano Oriente, el Estado ocupaba un lugar central en la organización de la economía y la sociedad. Los reyes, faraones y sacerdotes fueron los propietarios de la mayor parte de las tierras y responsables

de garantizar su fertilidad mediante la construcción de acequias y canales de riego. (85)

Las diferencias de condiciones y de derechos dividieron a las sociedades del Mediterráneo occidental en grupos con intereses muy diferentes. Hubo levantamientos de la población esclava. Y hubo también enfrentamientos entre ciudadanos y extranjeros que reclamaron derechos políticos. (87)

Incluso hay una primera parte de un capítulo que lleva como título “El Cercano Oriente: continuidades y cambios hacia el primer milenio a.C.” (82 – 84).

El concepto de simultaneidad está presente en este manual, tanto en el texto y los recuadros, como en las representaciones temporales y en las actividades. En el caso de estas dos últimas, las analizaremos un poco más adelante.

Podemos encontrar en el desarrollo del contenido, partes del texto que nos hablan de la existencia simultánea de diferentes pueblos:

Las disputas entre los egipcios y los hititas por el predominio de la costa de Asia Menor (...) Entre el 1200 y el 1100 a.C., por diferentes razones de orden interno y externo, el poder de los egipcios y de los hititas se debilitó, y las ciudades-Estados de Palestina quedaron en la región. (82)

El párrafo citado continúa describiendo la llegada de nuevos grupos semitas, los hebreos y los arameos, y cómo llegan los pueblos del mar, así como los posteriores enfrentamientos entre las tribus de Israel, los filisteos y los arameos, hasta la llegada de los asirios.

La primera alusión explícita en el libro sobre la sucesión se halla en una actividad propuesta (11), que analizaremos más adelante. En esa misma página se encuentra previamente la siguiente explicación: “La manera de organizar el trabajo, las ideas religiosas, las manifestaciones artísticas, las formas de gobierno, las vestimentas, los juegos, las técnicas, por ejemplo, se han ido transformando desde los tiempos más remotos hasta la actualidad.” (11) Consideramos que en esta oración se podría deducir la idea de sucesión, sucesión de cambios no sólo de pasado a presente sino también de progresión creciente.

También es posible inferir la sucesión en determinadas partes del texto en el que se explica un proceso en particular como, por ejemplo, la conformación de las primeras aldeas (52), los primeros estados (57), la sociedad urbana en Egipto (68), el origen de la polis (91), el camino hacia la democracia ateniense (93 – 94), las reformas durante el conflicto entre patricios y plebeyos (105), etc. En todos los casos, nos encontramos con relatos en los que se van sucediendo cambios, reformas, invasiones, diversas guerras, hasta llegar al fenómeno en formación que se está estudiando. También aquí consideramos que estamos ante una sucesión de pasado a presente, así como de progresión lineal.

En los cuadros cronológicos (de los que hablamos previamente) es clara la sucesión lineal, ya sea de etapas de un mismo pueblo (69), o los diversos pueblos que ocuparon un territorio en diferentes épocas (60), o los gobernantes de un estado (112).

Es interesante al respecto de la idea de sucesión, una historieta (28) que ilustra las etapas seguidas por los seres humanos en la fabricación de utensilios, ya que hay una evidente sucesión de ideas y creaciones que llevan al resultado: desde utilizar un palo como arma, siguiendo por sumarle una punta de metal, hasta fabricarlas en cantidad.

Acercándonos ahora al análisis de las actividades, hay una gran variedad dentro de este manual: recuadros con actividades “Para investigar”, “Para pensar”, recuadros con consignas de trabajo de diversa complejidad, recuadros que explican técnicas de trabajo (que luego serán recuperadas en otras actividades), así como análisis de fuentes, de imágenes y de relatos de la vida cotidiana. En muchas de estas actividades están presentes ciertos conceptos temporales que iremos analizando.

Entre las actividades, podemos ver que un número importante de ellas apunta a la conexión entre el pasado y el presente, haciendo evidente, y ayudando a comprender, la relación entre estas categorías de la historia, reforzando la idea de proceso y destacando continuidades y cambios. Analizaremos algunos ejemplos seleccionados:

- En algunas de ellas, se busca investigar los cambios (y quizás, permanencias), en el espacio, como eje vertebrador alrededor del que se mueve el tiempo: “Para investigar. Averiguá qué países existen actualmente en la región

- mesopotámica. ¿Cuál es hoy la importancia económica de la región?” (60); “Para investigar. Averiguá si en la actualidad el río Nilo sigue siendo importante para la economía egipcia. ¿Qué obras hidráulicas se realizaron en este siglo para el mejor aprovechamiento del río?” (67); “Para investigar. Averiguá a qué países actuales corresponden las regiones dominadas por los romanos.” (108).
- En otras, podemos observar que apuntan a analizar asuntos de índole social, como los conflictos entre pueblos o la condición social: “Para investigar. En la actualidad se han producido diferentes conflictos entre pueblos. Buscá información en diarios y revistas sobre los conflictos más importantes que se produjeron en los últimos tiempos y comentálos con tus compañeros.” (83); “Para pensar. ¿Qué comparación podés establecer entre la condición social de los hombres en el mundo mediterráneo y en la actualidad?” (87)
 - Otras actividades apuntan a una lectura comparativa de cuestiones relacionadas con lo político y lo ideológico: “La política en la actualidad” (92). Es una actividad que consta de varias consignas en las que se le pide a los estudiantes que busquen información en los diarios, que usen la técnica del subrayado, y que analicen la distinción entre políticos y ciudadanos, si es propia de esta época o ya existía en la polis griega; “Para pensar. ¿Qué diferencias podés establecer entre la participación directa de los ciudadanos en la democracia ateniense y la participación de los ciudadanos en las actuales democracias representativas?” (95); “La democracia en dos épocas diferentes”. (96) Es una actividad con varias consignas cuyo principal objetivo es establecer la diferencias entre la democracia ateniense y la democracia contemporánea; “Trabajo de investigación. Los valores clásicos hoy.” (101 – 103). En esta actividad se propone analizar diez fuentes en las que se puede conocer algunos fundamentos de los valores de la Grecia clásica (heroísmo, ocio, trabajo, belleza), para luego revisar diarios y revistas y realizar preguntas a la gente que rodea a los estudiantes y así indagar sobre estos mismos valores en la actualidad. El trabajo se cierra con la redacción de un texto en el que se solicita que se emita la opinión del estudiante al respecto, haciendo hincapié en las continuidades y cambios que se pueden observar.

- Por último, nos encontramos con actividades que se enfocan en la permanencia de determinados aspectos culturales: “Para investigar. Buscá ejemplos de historias y leyendas que hayan llegado hasta nosotros por medio de la tradición oral (de manera similar a como la transmitían los rapsodas griegos.” (90); “Para investigar. Buscá ejemplos en tu vida cotidiana de palabras, instituciones del derecho, instituciones políticas, elementos de la organización de una ciudad, que se hayan originado entre los romanos.” “Para investigar. Averiguá qué idiomas modernos derivan del latín.” (114)

Las demás actividades propuestas por este manual, aquellas en las que se puede inferir una relación con conceptos temporales, apuntan a varios de ellos: simultaneidad, cambios, permanencias, causalidad. En dos actividades se solicitan ejes cronológicos, aunque la cronología no es el objetivo central. Tomamos como ejemplo una de ellas, en la que se pide dibujar tres ejes paralelos, uno para los eventos importantes de la vida personal del estudiante, el segundo para la sociedad argentina y el tercero para el mundo. Luego, propone buscar los conceptos de simultaneidad y sucesión en el diccionario, cerrando la actividad de esta manera: “...trazá una línea que marque la sucesión de los cambios en el tiempo, y con otro color, trazá una línea que marque la simultaneidad de los cambios en el tiempo.” (11)

Un número importante de actividades a lo largo del manual, apuntan a la comprensión de la causalidad de diversos procesos históricos. Esta causalidad en todos los casos es múltiple, como se ve en estos ejemplos: “Para pensar. ¿Por qué la división de los ciudadanos atenienses según su domicilio permitió una mayor participación política que la división basada en la riqueza?” (94); “Para pensar. ¿Por qué la oposición acusaba a Julio César de deformar las instituciones republicanas?” (111). Un último ejemplo con respecto a este punto es la actividad de lectura y análisis de fuentes titulada “Las causas de la crisis según los hombres de la época” (122), en el que se transcriben pequeños párrafos de testimonio de romanos del siglo III y se solicita a los estudiantes que analicen su contenido junto con la información brindada por el manual.

Por último, nos interesa destacar dos actividades que se realizan a partir de un mapa histórico. En el manual incorporan al mapa histórico como una técnica de trabajo: “Orientaciones para extraer información de mapas históricos” (59), explicando que el mapa histórico “...presenta una síntesis del proceso histórico explicado en un texto”. En la misma página se sugiere una actividad relacionada: “Realización de un mapa histórico”, al leer las consignas podemos ver que es posible trabajar la simultaneidad, los cambios y la causalidad, así como la concepción de proceso. La segunda actividad es similar a esta: “Elaboración de un mapa histórico” (84); aquí se apunta a representar en ese mapa procesos históricos y comprender a través de él continuidades, cambios (mencionados en las consignas), así como también es posible entrever la simultaneidad.

Las imágenes presentes en este manual se relacionan en general con la temática planteada en el texto. Las imágenes son fotos o dibujos y la mayoría no están fechadas, pero sí es posible ubicarlas en el tiempo en relación con el texto. Por ejemplo:

- “Plano de Nippur representado en una tablilla de arcilla de la época” (61) La “época” a la que se refiere es el proceso de urbanización, que se describe en el texto que rodea la imagen. Al relacionarlo con el texto, es posible acercarse a un ritmo temporal más amplio que la simple datación.
- “Muchachos boxeando, fresco que data del 1550 a.C., hallado en la isla de Creta. El arte cretense reflejó que esa cultura se construyó con los aportes de las grandes civilizaciones del Cercano Oriente.” (85) Nuevamente, podemos ubicar a esta imagen en un proceso de larga duración al relacionarlo con el texto, que explica el proceso de conformación de los pueblos del Mediterráneo.
- Foto de un acueducto romano sobre el río Gard y foto del Arco de Tito en el foro romano (113). Estas dos fotos son interesantes de analizar, porque ninguna está fechada pero se conectan directamente con el texto, que habla sobre la Pax Romana y la Romanidad, permitiendo el acercamiento a la idea de proceso y ritmos más largos. Los arcos y los acueductos no están mencionados en el texto, pero hay un recuadro en la misma página que dice: “Para pensar. ¿Por qué era importante para el Imperio la construcción de acueductos y

caminos en las provincias?” Como vemos, texto, imágenes y actividad están relacionadas con el evidente objetivo de enseñar un proceso histórico.

Cada capítulo de este manual comienza con un mapa en el que se ubican los espacios en los que se desarrollaron ciertos procesos, que son representados en líneas de tiempo de las que hablaremos más adelante, también encontramos mapas (aunque en un número menor que en los manuales anteriormente analizados) en el interior de cada capítulo. En algunos mapas es complejo deducir alguna noción temporal porque son más bien estáticos y sólo ilustran el espacio, pero en otros sí podemos inferir conceptos temporales. En estos casos, nos encontramos con:

- Mapas que ilustran procesos históricos:
 - Mapa del Mediterráneo, en cuya referencia podemos leer: “Los pueblos que protagonizaron la historia durante el primer milenio a.C. en el Cercano Oriente fueron los hebreos, los fenicios y los asirios.” (82). En este mapa, se señalan los espacios en los que se desarrollaron dos procesos: la expansión fenicia y la griega, así como las rutas comerciales y la Mesopotamia. Incluso, utiliza para el sombreado los mismos colores usados en las líneas de tiempo de la página anterior, ya analizadas. Aquí es posible comprender la idea de proceso, de tiempos de diferente duración y de simultaneidad, no sólo por lo señalado en el mapa sino también por la referencia escrita.
 - Serie de tres mapas: “Roma ocupa Italia central”, “El dominio romano después de la derrota de Cartago” y “El imperio romano en su máxima expansión” (106 – 107) Estos mapas funcionan como una unidad, explicando gráficamente el proceso de expansión territorial por parte de Roma. El texto que los acompaña ubica claramente en el tiempo a este proceso, y la división en tres mapas lo periodiza de manera gráfica. En esta serie nos podemos acercar, además de a la periodización y datación, a las nociones de sucesión y de diversos ritmos temporales.
- Mapas que, en conexión con el texto, se pueden ubicar en el tiempo:

- Mapa del Cercano Oriente (60), en el que están ubicados los emplazamientos de varias culturas que se estudian en el manual. Si bien el mapa y su referencia no las ubican en el tiempo, sí es posible hacerlo con el recuadro cronológico que se encuentra a su lado, permitiendo deducir los conceptos de sucesión, simultaneidad, cambios, tiempos de diferentes ritmos.
- Mapa del Imperio Romano de Occidente y el Imperio Romano de Oriente. (117) En su referencia, podemos leer:

En el año 395, a la muerte de Teodosio, el Imperio se dividió definitivamente en dos unidades: el Imperio Romano de Oriente, cuya capital fue Constantinopla (...), y el Imperio Romano de Occidente, cuya capital continuó siendo Roma.

Además, se ubican a los germanos y las líneas de su avance sobre el imperio. Como vemos, podemos ubicar este momento en el tiempo gracias a la referencia del mapa, lo que en conjunto plantea varios conceptos temporales: la idea de proceso, simultaneidad (del imperio y las invasiones, así como la coexistencia de los imperios), cambio (la división del imperio, la nueva capital) y permanencia (la del mismo imperio y la capitalidad de Roma)

Con respecto a los mapas al comienzo de cada capítulo, estos actúan en combinación necesaria con los recuadros temporales que están a su lado, los analizaremos entonces de manera conjunta. Cada recuadro contiene dos o tres líneas de tiempo paralelas, en ellas, hay aproximaciones cronológicas pero también están representados diversos procesos, que a su vez se hallan representados en los mapas:

- Inicio del capítulo II: Las sociedades antiguas del Cercano Oriente y de América (42- 43). Se presenta un cuadro dividido en filas horizontales que representan milenios y dos columnas, una para el Cercano Oriente y otra para América. En esas columnas se representan dos procesos: los primeros pobladores agrícolas y las primeras sociedades urbanas. El mapa señala los espacios en los que se desarrollaron estos dos procesos, la zona de invención y las vías de difusión de la agricultura en Europa. Aquí podemos ver que se representa claramente no

sólo la periodización, sino larga duración, procesos, cambios y la simultaneidad entre procesos.

- Inicio del capítulo III: Las sociedades antiguas del Mediterráneo (80 - 81). Nuevamente nos encontramos con filas horizontales, que en este caso representan siglos. Atravesando estas filas tenemos tres líneas de tiempo que ubican tres procesos: la expansión fenicia, la expansión griega y la expansión romana, además de marcar eventos como la derrota de Cartago y la caída de Roma. En el mapa, están sombreadas de manera diferenciada las zonas de expansión fenicia y griega (a las que se ubica en el tiempo), el área dominada por Cartago en una fecha en particular, así como la máxima expansión del imperio romano y su ubicación en el tiempo. En esta representación podemos acercarnos a los conceptos de proceso, diferentes ritmos temporales, simultaneidad, cambio.

También se incluyen cuadros cronológicos (60, 69, 89, 104, 112) en los que se incorpora la mayoría de la datación utilizada en esos apartados, en general estos cuadros se centran en representar eventos políticos, invasiones, cambios.

Como ya hemos visto, en todo el manual nos encontramos con que el foco está puesto en mayor medida en los procesos históricos más que en eventos puntuales, se incorporan pocas dataciones precisas (la mayoría de ellas están presentes en los cuadros cronológicos mencionados) y predominan las dataciones aproximadas o que abarcan un período de tiempo. Los diversos ritmos temporales pueden inferirse, especialmente en los ejes temporales que se encuentran al inicio de cada capítulo.

5.4 - Arzeno, M., Castro, H., Fariña, M., Minvielle, S., Morichetti, M., Schwarzberg, L., Scirica, E., Ucha, G. (2005) *Ciencias Sociales 7*. Serie Todos protagonistas. Buenos Aires: Santillana.²⁰

Este es un manual que contiene y presenta una variedad de elementos que permiten que el lector interactúe con él. Hay un uso importante del color a lo largo de todo el

²⁰ Los números entre paréntesis presentes en este apartado corresponden a la página citada de este libro.

manual, todas las páginas (excepto las de las actividades al final de cada capítulo) se encuentran ilustradas con fotos, ilustraciones y mapas. Muchas páginas cuentan con, además del texto y las ilustraciones, definiciones de conceptos claves mencionados en el texto principal, por ejemplo: “Ciclo. Sucesión de hechos o fenómenos que se encadenan en un orden determinado.” (107) También podemos encontrar recuadros con información ampliada en algunas páginas, estos recuadros llevan títulos como: “Historias poco conocidas”; “Para curiosos” y “Ayer y hoy”.

Cada capítulo, después de su título, propone: “Pensemos juntos”, y luego se presenta algún punto a tratar, como: “El misterio de la gran pirámide” (138), “Pueblos conquistadores y estrategias de dominación” (148); “Las relaciones de poder” (158), siempre acompañado de una foto de gran tamaño. La página cierra con una serie de consignas de trabajo en las que se le pide a los estudiantes que discutan, imaginen, sugieran hipótesis, por ejemplo: “¿Cómo se pudo haber construido la pirámide?” (138); “¿De qué manera creen que los pueblos invasores o conquistadores podían afianzar su dominio sobre la población sometida?” (148); “Piensen por qué razones podrían perder su lugar de poder y ser sustituidos por otros grupos” (158).

Cada una de las páginas cuenta con alguna consigna de trabajo relacionada directamente con el contenido desarrollado, y al final de cada capítulo cuenta con dos o más páginas de una diversidad de actividades a desarrollar.

El vocabulario utilizado es específico y se utilizan conceptos complejos (algunos de ellos son definidos en los glosarios mencionados anteriormente), pero consideramos que es accesible para los estudiantes, e incluso en varias ocasiones se dirige directamente a ellos: “En la página anterior leíste sobre quiénes eran los sectores con mayor poder y privilegios de la sociedad egipcia” (142); “¿Por qué creés que durante el período helenístico los griegos construyeron edificios de dimensiones monumentales?”. (174)

La parte del manual dedicada a la historia comienza sugiriendo que “Pensemos juntos”, preguntándose “¿Quiénes hacen la Historia?”:

Cuando leemos en diarios, revistas o libros especializados información sobre hechos históricos, solemos encontrarnos con nombres de políticos, militares, economistas, líderes religiosos, etc. Por otra parte, algunas definiciones tradicionales de “Historia” se refieren a ella como “El relato de los hechos memorables del pasado”, y “memorables” quiere decir “dignos de ser recordados”. Podríamos pensar entonces que la Historia se ocupa sólo de batallas, revoluciones, desplazamientos de pueblos, golpes de Estado, etcétera. (102)

A continuación, se plantean una serie de preguntas a los estudiantes:

- ¿Los hechos históricos de cada sociedad serán siempre el producto de las decisiones de personajes públicos (...)? ¿Bastarán sólo sus decisiones para provocar cambios y transformaciones?
- ¿Se pueden conocer las características de una sociedad y entender sus procesos de cambio estudiando sólo sus “hechos memorables”? ¿O será necesario incorporar otros aspectos como, por ejemplo, la vida cotidiana? (102)

Si bien el centro de este desarrollo inicial son los protagonistas de la historia, tal como lo plantea desde el título, nos interesa destacar algunos puntos relacionados con nuestro objeto de estudio: vemos que retoma la idea tradicional acerca de la historia como una sucesión de hechos, especialmente hechos políticos y militares, para luego guiar a los estudiantes a revisar y analizar esas afirmaciones, solicitando además que justifiquen sus respuestas.

Historia, procesos, cambios, espacio y tiempo son presentados como conceptos relacionados:

La cultura de un grupo humano no permanece invariable. Se modifica con el paso del tiempo porque recibe influencias externas cuando se pone en contacto con otras sociedades de culturas diferentes. La cultura también se modifica por su propio desarrollo interno, porque **las sociedades están en continuo cambio y movimiento**. (...) Este pasado cambiante de cada sociedad es su **historia**. (...) ¿Y cuál es la ciencia que se ocupa de relatar el pasado de las sociedades humanas? Pues la **Historia**, a la que podemos definir como la ciencia que investiga los procesos de cambio social, en distintas épocas y lugares. (103) (La negrita es de los autores)

En la cita previa, los procesos históricos son mencionados, luego serán definidos y relacionados con otros conceptos temporales, como la causalidad y la sucesión:

Para tener una visión de conjunto de una etapa del pasado, el historiador no puede estudiar aisladamente los hechos que le interesan. Debe interrelacionar esos acontecimientos ubicándolos en un **proceso histórico** más amplio. Un proceso es, entonces, una sucesión (un ordenamiento o secuencia) de

acontecimientos relacionados entre sí por causas y consecuencias. (103) (La negrita es de los autores)

Al estudio de la temporalidad se le dedica dos páginas del manual, y podemos notar que aunque el foco parece estar puesto primordialmente en su medición y periodización, así como en los ritmos temporales, no se pierde de vista la existencia de otras maneras de medir el tiempo.

La medición del tiempo se plantea a partir de las unidades de medida y las cronologías. Nos interesa destacar que al presentar las unidades de tiempo, se hace referencia a los procesos estudiados por la historia, así como a otros modos de concebir el tiempo. También se plantea la existencia de diferentes cronologías en diversas culturas: “Cada civilización ha establecido como punto de partida un suceso, real o imaginario, considerado fundacional para su identidad o muy importante para su historia”. (106)

La periodización se explica a partir de la necesidad de sistematizar el estudio de la historia, se plantea la división en edades y, en consonancia con lo que venimos puntualizando, se hace la siguiente aclaración:

La periodización que suelen presentar nuestros libros de texto es válida para las civilizaciones que integran lo que llamamos “el mundo occidental”. Es que esa periodización se originó en Europa y se utiliza en América y en lugares de otros continentes colonizados por los europeos. (107)

La concepción de Braudel acerca de los diversos ritmos temporales (corto, medio y largo), relacionados con la velocidad de los cambios, también es desarrollada, explicando las escalas del tiempo: hechos, ciclos y estructuras.

Los **cambios históricos** son transformaciones que no se producen en todos los aspectos de la realidad al mismo tiempo, ni con la misma velocidad. Hay **ritmos de cambio** más lentos (...) y otros más rápidos (...). El historiador francés Fernand Braudel introdujo la idea de que los cambios sociales se desenvuelven en **diferentes escalas de tiempo**. (107) (La negrita es de los autores)

Los conceptos de causalidad, cambio y permanencia son explicados al principio del sector dedicado a la historia, a partir de la necesidad de “...relacionar los hechos del pasado para explicar por qué ocurrieron...” (103), es decir, conocer sus causas, así

como sus consecuencias. También se puntualiza en la importancia de reconocer las modificaciones y las continuidades en una sociedad.

En la sección final del libro, titulada “Tecnitecas”, nos encontramos con diversos apartados en los que se explica una técnica de trabajo que, a su vez, fue sugerida como actividad a lo largo del manual. En tres de ellos encontramos referencias temporales relacionadas con la cronología, la simultaneidad y los cambios y continuidades respectivamente:

- “6. Una guía para analizar documentos de época” (254): se hace hincapié en la datación, al solicitar la ubicación cronológica del documento.
- “7. Para ubicarnos en distintos lugares al mismo tiempo: cuadros sincrónicos.” (255): el epígrafe nos explica: “Los hechos o procesos sincrónicos son los que suceden al mismo tiempo en distintos lugares. Para que te resulte más claro advertir su simultaneidad, tenés que armar un cuadro en que la información se entrecruza en distintos casilleros.” A continuación se brindan instrucciones para realizar un cuadro de este tipo, se ofrece un cuadro sincrónico del Cercano Oriente durante el segundo milenio antes de Cristo y se sugiere al final que se organice un cuadro sobre el Cercano Oriente durante el primer milenio antes de Cristo.
- “8. Aprender a mirar y analizar obras de arte.” (256) Una de las consignas para realizar esta técnica pregunta: “5. ¿Se pueden observar continuidades o cambios en obras de distintos períodos?”.

A lo largo de este manual encontramos diversas explicaciones causales, en muchas de ellas es una causalidad planteada desde un solo factor, como lo podemos ver en los siguientes ejemplos: “En vista de la escasez de espacios aptos para el cultivo, los fenicios dirigieron sus esfuerzos hacia el mar...” (149); “(Clístenes) Decidido a ampliar los derechos políticos, dividió a la población en diez tribus...” (170); “Constantino advirtió la importancia que había adquirido el cristianismo, cuyos creyentes se multiplicaban a pesar de las persecuciones. Por eso decidió que era más prudente incorporar a los cristianos al orden social que fomentar divisiones internas.” (194).

En otros casos, sí es posible reconocer la presentación de diversos factores, es decir, una explicación multicausal, como lo vemos en la explicación del “avance arrollador” (152) de los asirios, apoyado por el ejército, la tecnología bélica, las destrucciones de ciudades, los saqueos y las deportaciones masivas; o en el apartado en el que la necesidad de “Legislar para evitar la guerra civil”, en Atenas, es explicada debido a varias causas: los mercaderes enriquecidos que pretendían compartir el gobierno de la polis con los nobles y los campesinos empobrecidos que exigían reparto de tierras y anulación de deudas.

En algunos ejemplos en los que encontramos explicaciones causales, también es posible inferir la existencia simultánea de diferentes pueblos: “La prosperidad de las ciudades súmeras atrajo hacia la Mesopotamia a diversos pueblos semitas que penetraron en la región en distintas oleadas” (134)

...los griegos aqueos comenzaron a desarrollar un activo comercio marítimo para obtener el estaño y el cobre que necesitaban para fabricar armas de bronce. Pero como el comercio de esos metales estaba en manos de los comerciantes minoicos, los griegos aqueos conquistaron la isla de Creta, hacia el 1450 a.C. (160)

En otros ejemplos encontramos claramente la conexión entre un cambio y su causa:

Los griegos consideraban que la belleza se encontraba en la armonía y la sencillez. Por eso sus construcciones fueron de altura y longitud medidas, a la medida del hombre. Recién durante el período helenístico algunos edificios adoptaron dimensiones monumentales. (174)

Con Diocleciano el Imperio comenzó a transitar una nueva etapa conocida como Bajo Imperio o Dominado. ¿Sabés por qué? Porque a partir de entonces los emperadores, que desde entonces no recibieron el título de Príncipe sino el de “Dominus” (“señor” o “dueño”), ejercieron un poder absoluto sobre la vida y los bienes de sus súbditos. (194).

Así como en otras ocasiones, se hace referencia a un cambio, pero no hay una explicación causal: “En 395, año de su muerte, Teodosio decidió dividir el Imperio entre sus dos hijos: Arcadio y Honorio.” (194); o, como sucede en la descripción de los tipos de tumbas en Egipto (145), no se explica el por qué de estos cambios.

Como planteamos al principio de este análisis, en este manual se nos dice que “...**las sociedades están en continuo cambio y movimiento.** (...) Este pasado cambiante de

cada sociedad es su **historia.**" (103). Los cambios descritos a lo largo del libro son de diversa naturaleza, entre los que podemos caracterizar a los siguientes:

- Políticos y militares: "Inicialmente, el ejército se formaba reclutando ciudadanos romanos que debían abandonar temporalmente sus labores. Hacia fines del siglo II a.C., el cónsul Mario creó el ejército profesional, al incorporar voluntarios sin bienes ni trabajo..." (183). "...aunque Octavio hiciera referencias a la República en sus discursos, gradualmente quedó en claro que ya no había República, y que Roma, bajo el liderazgo de un gobernante con amplios poderes, había comenzado a transitar una nueva etapa: la del Imperio." (189)
- Institucionales: como lo podemos leer en el proceso hacia la democracia ateniense, en el que se detallan los cambios institucionales que se llevaron adelante. (170)
- Producto de conquistas e invasiones: "En los últimos años de su historia, Egipto fue dominado por pueblos extranjeros, como los asirios, persas y griegos, y en el siglo I a.C. por los romanos." (140) en este ejemplo en particular también podemos inferir una sucesión lineal, así como el desarrollo simultáneo de diversas civilizaciones.
- En las condiciones de vida: "Alrededor del 5000 a.C. comenzaron a instalarse a orillas del Nilo los primeros grupos agricultores. Poco a poco, éstos se organizaron en pequeñas comunidades agrícolas con el fin de unir sus esfuerzos para controlar y aprovechar las crecidas del río..." (140).
- Culturales: "En un principio, los signos que los sumerios utilizaron para escribir eran figuras simples de significado evidente (...). Pero con el paso del tiempo los signos comenzaron a representar asociaciones de ideas..." (133). "Durante esta época (la Edad Oscura en Grecia), la población, la producción artesanal y el comercio exterior se redujeron notablemente, y la escritura que habían creado los micénicos (conocida como Lineal B) dejó de utilizarse." (161).

Con respecto a las permanencias, también están presentes en este manual y en muchas ocasiones se describen los elementos que se han mantenido a lo largo del

tiempo, junto con los cambios que se produjeron. Al igual que hicimos con los cambios que fueron explicados con anterioridad, también podemos caracterizarlas:

- Político-sociales: “El faraón era el rey de Egipto, es decir, su máximo gobernante, y tenía poderes absolutos...” (141); “La sociedad egipcia estaba organizada jerárquicamente. Por debajo del faraón y su familia se encontraban los sectores privilegiados de la sociedad...” (140) en la página siguiente sigue describiendo a la sociedad, como una realidad en el que se plantea un solo cambio: “Los esclavos no fueron muy numerosos hasta el Imperio Nuevo.” (141)
- Relacionadas con el ejercicio del poder y la dominación: Bajo el título “Las relaciones de poder”, leemos: “Entre los antiguos griegos, como en todas las sociedades humanas, se establecieron relaciones de poder. Esto significa que hubo grupos que dominaron a otros y los obligaron a comportarse de determinada manera.” (158). Algo similar encontramos en la presentación el capítulo que lleva como título “El Cercano Oriente durante el primer milenio antes de Cristo”, podemos leer un párrafo en el que también es posible inferir otros conceptos temporales, como la larga duración y la causalidad:

En el transcurso de la historia, tal como ocurrió en el Cercano Oriente durante el primer milenio antes de Cristo, se produjeron numerosos enfrentamientos entre distintos grupos, pueblos y países. El origen de esos se debió, muchas veces, al propósito de dominar a otras poblaciones para obtener beneficios económicos, para gobernar zonas de valor estratégico (como salidas al mar o fuentes de agua dulce) o para imponer determinadas creencias. (148)

- Relacionadas con el espacio: “Desde tiempos remotos, el Mar Mediterráneo fue un espacio de intercambios económicos y culturales, en el que se desarrollaron distintas civilizaciones talasocráticas, como los fenicios, los cretenses y los griegos.” (159) Aquí podemos hablar de larga duración y permanencia en el tiempo del Mediterráneo como espacio histórico.
- Culturales: en estos casos, podemos ver qué rasgos culturales han permanecido a lo largo del tiempo, tal como se explica, por ejemplo, la permanencia de las creaciones culturales romanas, griegas y etruscas: “Sus creaciones culturales sobrevivieron a lo largo de milenios, y hoy es posible encontrarlas incluso fuera de la cuenca del Mediterráneo. Nosotros mismos vivimos en una sociedad cuyo

idioma, leyes y vida urbana se formaron sobre modelos romanos.” (190) También podemos encontrar alusiones a largas continuidades de ciertos rasgos culturales, además del planteo acerca de qué cambios sí se han producido: “Roma, la antigua capital de un imperio pagano, se convirtió con el correr de los siglos en la capital del mundo cristiano.” (194) Aquí vemos que se produce un cambio religioso, junto con la permanencia de Roma como ciudad capital. A continuación, se explican los diversos cambios de la ciudad de residencia de las autoridades, por razones de seguridad. (Por lo que no sólo podemos inferir cambio y continuidad, sino también causalidad).

- Religiosas: en general, las diversas religiones son explicadas como largas continuidades, con la excepción en algunos casos de ciertos cambios, como en este ejemplo acerca de la religión egipcia: “Los egipcios creían que había una vida después de la muerte. Al principio, sólo el faraón y su familia eran considerados inmortales y divinos, pero luego esta creencia se extendió a todos los egipcios...” (144). Esta misma situación la encontramos en la descripción de la religión griega, que es presentada como una larga permanencia en la que no se produjeron cambios. (173)
- En los recuadros titulados “Ayer y hoy”, que se encuentran a lo largo del manual, también está claramente expresada la continuidad: “La importancia del Nilo” (139); “El alfabeto tiene su historia” (149).

La simultaneidad está implícita a lo largo del manual, en diversos pasajes en los que los lectores pueden inferir el desarrollo de diferentes culturas en un mismo período de tiempo, como en el apartado en el que se desarrolla la “historia de migraciones” del pueblo hebreo, que se menciona a los hicsos, los egipcios, los filisteos y cananeos como pueblos con los que los hebreos tuvieron contacto, se unieron o lucharon en su contra (150); o en los apartados “Babilonia resurge bajo un nuevo imperio”, “Medos y persas avanzan desde Irán” (153) y “Los persas: un imperio organizado” (154), en los que es posible inferir la existencia en un mismo tiempo de caldeos, asirios, medos, persas, egipcios y hebreos.

En varios ejemplos, la simultaneidad se puede inferir a partir de la mención explícita de relaciones entre pueblos, ya sea por cuestiones comerciales, por sus aportes culturales o por las invasiones: “Las ciudades griegas del Asia Menor tuvieron activas relaciones comerciales con Egipto y la Mesopotamia, de los que adoptaron creaciones artísticas y científicas.” (161); “Hacia el oeste, en la Península Ibérica y las Galias, Roma se topó con pueblos que vivían en aldeas y desconocían el uso de la moneda o la escritura.” (182)

En general, podemos decir que en este manual la sucesión se puede reconocer en tres situaciones:

- Sucesión de etapas/ procesos políticos: “Los acadios primero y los amorreos después conformaron reinos unificados bajo la autoridad de un solo monarca.” (135); “Entre estos períodos, en los que Egipto tuvo un gobierno unificado y monarcas fuertes, hubo épocas de descentralización que se caracterizaron por fragmentación del gobierno, existencia de revueltas internas, caos económico y social, e invasiones...” (140); “...los asirios y caldeos, así como también los medos y persas, fueron Estados conquistadores que en forma sucesiva formaron grandes imperios en el Cercano Oriente.” (152); “Durante el Principado gobernaron cuatro dinastías. La de los Julio-Claudios (27 a.C. hasta 68 d.C.), que fue fundada por Octavio, la de los Flavios (69 hasta 96), la de los Antoninos (96 hasta 192) y la de los Severos (193 hasta 235).” (189). En estos ejemplos nos encontramos con una sucesión de pasado a presente, también encontramos ejemplos de sucesión de progresión creciente en los apartados acerca de los hebreos, en los que se describen las etapas en las que este pueblo pasó, sucesivamente, de la organización tribal, dirigida por patriarcas, al período en Egipto, el regreso a Canaán, el período de los jueces, la monarquía y el cisma. (150) Esto mismo lo podemos notar en la explicación sobre el proceso de transformación de las aldeas rurales griegas en polis (citado debajo) o en el relato del paso de la polis monárquica a la polis aristocrática. (164).
- Sucesión de invasiones/ conquistas: en estos casos, no sólo hablamos de sucesión, sino también de simultaneidad, como en el apartado “La desaparición

del Imperio Romano de Occidente” (195), en el que se describen las sucesivas incursiones de diversos pueblos bárbaros sobre territorio romano. Este es un claro ejemplo de sucesión lineal, así como también lo es la explicación de las sucesivas invasiones vividas por Babilonia luego de la caída del imperio amorreo. (134)

- Sucesión de cambios culturales: como el que encontramos en la página 193, en la que la religión romana es explicada desde la sucesión de cambios que fue experimentando, de una religión con dioses agrarios y domésticos, a la incorporación de dioses etruscos y de dioses griegos, hasta la llegada del cristianismo.

En el último caso citado, no sólo se denota sucesión sino también cambios, como podemos leer en el relato del proceso de concentración de poder en Roma, hacia el final de la República (185), en el que encontramos una sucesión de acciones llevadas adelante por diversos generales romanos. También allí leemos qué cambios se produjeron en la concepción del poder y la causa de ello, por lo que también nos encontramos con la causalidad.

A lo largo del manual hay una importante cantidad de actividades sugeridas, en cada página hay diversas consignas y al final de cada capítulo hay dos o más páginas de actividades, y podemos ver que hay varias de ellas que trabajan conceptos temporales.

El concepto temporal que más frecuentemente se busca trabajar en las actividades es la causalidad, como lo podemos ver en los siguientes ejemplos:

- Actividad sobre “El código de Hammurabi” (136), una de las preguntas es: “13. Según el rey, ¿cuáles son las causas que lo llevaron a escribir sus leyes sobre una estela?”
- Texto sobre los habitantes del Cercano Oriente: “16. Analizó la explicación que sigue. Luego contestá las preguntas que aparecen al pie del texto” (137) Nos interesan tres preguntas, relacionadas con la causalidad: “a) ¿Por qué los ciudadanos no tenían derechos políticos? b) ¿Por qué no estaban seguros de

que sus vidas y bienes fueran respetados por los gobernantes? c) ¿Por qué se afirma que los nobles gozaban de una situación mucho más favorable?”

En muchas actividades se les solicita a los alumnos que analicen y realicen hipótesis sobre la causalidad de determinados hechos y procesos: “8. ¿Por qué creés que Alejandro pretendía fusionar a los griegos y macedonios con los pueblos que habían conquistado?” (172); “3. ¿Por qué creés que la dictadura era un cargo que el Senado sólo otorgaba excepcionalmente?” (181).

Otras cuestiones relacionadas con la temporalidad que son frecuentemente trabajadas son la cronología y la periodización: “6. Pensá qué hecho habrá sucedido primero: uno ocurrido en el 2345 a.C. o uno que sucedió en el 2125 a.C. ¿Por qué?” (106); “14. Hacé una línea de las unidades de tiempo que se citan a lo largo del texto del capítulo. (...) 15. Anotá a qué siglo y a qué milenio corresponden estas fechas (hay varias...)” (109). En muchas ocasiones, se solicita que se completen cuadros en los que siempre está incluida la ubicación temporal o se completen listados de eventos que deben ordenar cronológicamente (127, 147, 167, 187).

La línea de tiempo es utilizada como técnica en algunas actividades, en las que podemos ver que no sólo tienen una intencionalidad cronológica, como lo vemos en el siguiente ejemplo: “19. Elaborá una línea de tiempo sobre tu propia vida. Utilizá como escala 3 cm por año. En la parte superior, incluí los hechos importantes de tu vida personal, y en la parte inferior, los hechos trascendentes de la historia del país.” (109). Aquí vemos que también es posible trabajar la simultaneidad. Otro ejemplo lo brinda la actividad en la que se pide que en una línea de tiempo sobre la historia de Grecia, se ubiquen los principales hechos y procesos hasta que fue conquistada por los romanos. Es posible denotar de manera gráfica la cronología y una sucesión lineal (199). Como último ejemplo, seleccionamos una actividad que ordenar cronológicamente una serie de sucesos de la historia de los hebreos. Luego, se solicita: “Trasladá esos acontecimientos o períodos a una línea de tiempo. Ubicá sobre ella los períodos de predominio de los sucesivos imperios del Cercano Oriente en el primer milenio a.C.” (155) Aquí vemos claramente que es posible trabajar la datación, la representación temporal, la simultaneidad, la sucesión, así como diferentes ritmos temporales.

La simultaneidad es trabajada fundamentalmente a través de cuadros sincrónicos, como los solicitados sobre el apogeo de pueblos del Cercano Oriente (155), los imperios del Cercano Oriente (156) o sobre Grecia y Roma (199).

En otras actividades se pueden trabajar otros conceptos temporales, como los cambios, las permanencias, la relación pasado/presente y la sucesión: “¿Cómo se producen los cambios históricos?” (109); “¿Escucharon hablar de guerras en la actualidad? ¿Qué tipo de armamentos se utilizan? ¿Qué motivos de los conflictos son similares o son distintos que en la Antigüedad?” (148); “24: Completá el texto ubicando correctamente en los espacios punteados los términos de la lista.” (127) La lista es: Estado, ciudades, rey o príncipe, tributos o impuestos y el texto describe el proceso de la evolución de las aldeas al estado. Aquí podemos hablar de sucesión de progresión creciente. Por último, la permanencia y la relación pasado - presente se pueden analizar en la actividad que solicita comparar la democracia directa con la representativa y qué expliquen por qué creen que la democracia directa no es practicada en la actualidad, y luego se pide que se vuelva a las imágenes de una página anterior, de la catedral de Buenos Aires y el Templo de la Concordia y se explique el estilo arquitectónico de las columnas (177).

Este manual está profusamente ilustrado, aunque no todas las imágenes y mapas tienen connotaciones temporales, ya que algunas imágenes sólo ilustran la página y algunos mapas sólo son físicos.

Entre las imágenes en las que sí podemos inferir cuestiones temporales, nos encontramos con:

- En la primera página de cada capítulo hay un grupo de imágenes, en algunos casos es posible trabajar ciertos conceptos temporales: “Los hombres, protagonistas de la Historia” (102) Aquí se trabaja explícitamente el cambio. “Pueblos conquistadores y estrategias de dominación” (148), en el que claramente se plantea la causalidad. “La Grecia Clásica” (168), aquí se impulsa la relación pasado – presente y es posible acercarse al concepto de permanencia.

- Imágenes cuya datación está presente en las referencias: “Pintura mural etrusca, Italia, siglo VI a.C.” (105); “Relieve asirio que representa una escena de caza, siglo VIII a.C.” (131); “Escultura de bronce de fines del siglo VI a.C. que representa a una joven espartana.” (166)
- Imágenes que se pueden ubicar en el tiempo al relacionarlas con el contenido del texto: “Escultura que representa la cabeza del rey Hammurabi” (135); “Cerámicas que comerciaban los hebreos” (150); “Guerreros aqueos y troyanos luchando con armas de bronce durante la Guerra de Troya.” (160)
- Infografías, de las que hay varias a lo largo del libro, en algunas de ellas se pueden deducir conceptos temporales de la combinación de imágenes y textos: “Construir para la vida eterna” (145), en donde se puede trabajar las ideas de cambio y permanencia; la permanencia también se infiere en “El monoteísmo hebreo y su mundo sagrado” (151) y “Los Juegos Olímpicos” (163).

Con respecto a los mapas, hay una limitada cantidad de ellos, entre los que encontramos:

- Mapas físicos que no tienen ninguna connotación temporal.
- Mapas con referencias espaciales antiguas (como ciudades y templos, por ejemplo), que, relacionados con el texto, nos permite ubicarlos en el tiempo e incluso trabajar otros conceptos: “La Antigua Mesopotamia” (132), lo podemos datar, y observar el espacio en el que se desarrollaron diversos procesos; “El Imperio Acadio y el Imperio Babilónico” (134), en el que se puede inferir la simultaneidad al mencionar varios pueblos que vivían en la zona y la sucesión (lineal) de los imperios y las invasiones que sufrieron; mapa de Egipto que marca las diversas capitales y los lugares de enterramiento real, así como el límite alcanzado durante el Imperio Nuevo, lo que permite trabajar la larga duración y ciertas continuidades, así como los cambios.
- Mapas que grafican ciertos procesos, así como otras connotaciones temporales, como la simultaneidad, la sucesión, los cambios: “Imperio persa” (153); “La invasión doria y la primera colonización griega” (161); “La península itálica hacia el 600 a.C.”; “La caída del Imperio Romano de Occidente” (195).

La representación temporal es escasa, ya que hay un total de seis a lo largo de toda la sección de Historia, incluidos los capítulos dedicados a la prehistoria y al Medievo, que no son analizados en este trabajo, más las presentes en las actividades. El tiempo se representa a través de líneas de tiempo, algunas de las cuales analizaremos a continuación.

El primer ejemplo es una línea de tiempo que ejemplifica la división del tiempo teniendo como eje el nacimiento de Cristo (106). La línea, además de marcar en su centro la fecha mencionada, está dividida en segmentos iguales que marcan períodos de cien años. La línea está acompañada de dos recuadros de texto que explican el modo descendente y ascendente en el que se cuenta el tiempo de acuerdo a si la fecha es anterior o posterior al nacimiento de Cristo. Además, se suma un dibujo que representa a una adolescente que dice: “Las flechas ubicadas en los extremos de la línea indican que el tiempo continúa.” Esta frase puede ayudar a evitar la comprensión del tiempo como algo estático.

Una situación similar a la explicada anteriormente la encontramos en la línea de tiempo que grafica la división en edades (107), cada edad es de un color distintivo, divididas entre sí por marcas blancas que corresponden a la fecha y evento (que son explicitados) que marcan el final de una etapa y el principio de otra. Esta línea se encuentra dentro de un recuadro que se completa con fotos pertenecientes a cada época pero que no tienen referencias (el Coliseo romano, por ejemplo, ilustra a la Historia Antigua, que a su vez tiene la marca del nacimiento de Cristo).

Un tercer ejemplo es la línea de tiempo de las etapas de la historia de Egipto: Reino Tinita, Imperio Antiguo, Imperio Medio, Imperio Nuevo y la etapa de la conquista asiria, persa, griega y romana. (140 – 141) Toda la línea está dividida en segmentos de cien años y tiene flechas en sus extremos. Cada etapa está ubicada en los segmentos temporales correspondientes, con un color distintivo. Los períodos intermedios no son referenciados, pero sí graficados, ya que entre los tres períodos de imperio hay segmentos blancos que corresponden a esos períodos intermedios.

La última línea que analizaremos “...representa las etapas en las que se divide la historia de la civilización romana.” (180), tal como reza la referencia correspondiente. Nuevamente, tiene flechas en sus extremos, pero esta vez la línea tiene un solo color, no diferencia las etapas de ese modo. Cada uno de los tres períodos de la historia romana es representado, en la línea se especifican las fechas puntuales, y, además, la línea tiene dos registros más, uno superior y otro inferior. El registro superior consta de tres grandes llaves que comienzan y terminan en las fechas especificadas en la línea, marcando el inicio y el final de cada período. El imperio, a su vez, tiene un registro intermedio que lo divide en el Principado y el Dominado, pero no hay fecha de división entre ellas. El registro inferior explicita a qué evento histórico corresponde cada fecha que divide etapas, por ejemplo: del 753 a.C. se desprende una línea hacia la oración inferior que dice “Fecha tradicional de la fundación de Roma.”

Consideramos que estas líneas tienen un claro objetivo didáctico, ya que explican gráficamente lo explicado en el texto principal del manual. Son líneas que no representan complejidad, son más bien estáticas y no permiten la comprensión de los diversos ritmos temporales, que sí es posible inferir de los textos que acompañan a la primera línea analizada. En los demás casos, las líneas se circunscriben a graficar una periodización determinada.

En este manual podemos entrever la idea de proceso, aunque en general no la encontramos de manera explícita como sí lo hemos visto en el análisis del manual anterior, de 1997. En algunos ejemplos que hemos seleccionado, es posible inferirlo: “Cuando estudiaste los imperios que se formaron en el Cercano Oriente durante el primer milenio antes de Cristo...” (169); “A esta época, que se extiende desde la muerte de Alejandro hasta el siglo I a.C. (cuando el último de estos reinos fue conquistado por los romanos) se lo conoce con el nombre de **período helenístico.**” (172); “La primera etapa del imperio, comprendida entre 27 a.C. y 235 d.C., se denomina Alto Imperio (...). Estos dos siglos y medio fueron los de la llamada “Pax Romana”, ya que el Imperio no tenía enemigos que pudieran hacer tambalear su hegemonía...” (189). Como ya hemos visto, también se puede comprenderlo a partir del análisis de algunos mapas.

Nos interesa destacar la manera en que es explicado el paso de una edad a otra:

...los historiadores concuerdan en señalar que la irrupción de esos grupos y el derrocamiento del último emperador romano de Occidente, en el 476, marcan el fin de la Edad Antigua y el comienzo de otro período de la historia de la humanidad, conocido como Edad Media. (201)

Como vemos, se habla del final de una etapa en una fecha determinada, si bien es presentado como una construcción de los historiadores, consideramos que, a la vista de los jóvenes lectores a quienes está dirigido, esto puede ser comprendido como una ruptura en la que no son explícitas las continuidades que se dan entre un período y otro.

Los diferentes ritmos temporales, si bien son mencionados y explicados al principio de la sección e Historia, e incluso una actividad hace referencia a esto, “8. Sintetiza la idea de Braudel acerca de los ritmos de cambio de las sociedades.” (107), vemos que a lo largo del libro esto no es fácilmente comprendido, sí tal vez a partir de ciertas actividades y el análisis de algunos mapas.

5.5 - Balbiano, A.; Carabajal, B.; Casola, N.; Celotto, A.; Cifuentes, M.; López de Riccardini, S.; Maurizio, M.P.; Sá, I.; Vissani, G. (2015) *Ciencias Sociales 1. Serie Conocer +*. Buenos Aires: Santillana.²¹

Este manual tiene una estructura y tamaño similares a los manuales posteriores a la Ley Federal de Educación. Como estos, hace un importante uso del color en sus páginas.

La mayoría de sus páginas están ilustradas, aunque el texto predomina en todas ellas. También hay diversos recuadros que llevan títulos como “Conocé +”, “Tiempo + Espacio” y “Documentos”. A su vez, cada capítulo cuenta con una página completa que puede titularse “Desde el presente” (en la mayoría de los casos) o “Puntos de vista”, en todos los casos también hay consignas de trabajo.

²¹ Los números entre paréntesis presentes en este apartado corresponden a la página citada de este libro.

Las actividades son diversas, en cada página hay por lo menos dos consignas de trabajo, y al final de cada capítulo hay una página completa de “Actividades finales”. Cada capítulo cuenta con una página inicial, la mitad de ella ilustrada y la otra mitad presenta un breve texto introductorio y consignas de trabajo, e incluso el fragmento de un documento en algunos casos.

Como ya lo vimos en los manuales anteriormente analizados, el vocabulario es específico pero accesible, aunque en este caso no hay glosario. También en este caso, en determinados momentos, los autores se dirigen directamente al estudiante: “Si buscás en un diccionario la definición de Historia es posible que leas...” (11)

Desde el inicio de la sección Historia, se hace alusión al pasado: “La Historia, una ventana hacia el pasado” (9), “El estudio del pasado” (10) y se presentan los conceptos de las coordenadas de la historia: “A lo largo de este libro vas a ver muchas veces los conceptos de espacio y tiempo. (...)...el tiempo es la sucesión de los hechos, que se remontan desde un pasado remoto hasta nuestros días.” (10) Como vemos, se introducen y relacionan los conceptos de tiempo, pasado, presente y continuidad.

Los cambios y continuidades son objeto de un apartado específico, en el que se guía a los estudiantes a la comprensión de estos conceptos a través de un ejercicio de imaginación:

Imaginate que podés entrevistar a un agricultor de la provincia de Buenos Aires de 1900 y a otro de hoy. Cuando compares sus testimonios, podés encontrar cosas que se mantuvieron iguales o parecidas (...). Esos elementos que se mantuvieron a lo largo del tiempo son las continuidades.

Por supuesto, también encontrarías muchas cosas diferentes (...) Estos factores que no se mantienen iguales en la Historia son los cambios. (11)

A continuación, se explica la medición, organización y periodización del tiempo (12): “Como sociedades, tenemos la necesidad de organizarnos y medir el tiempo.”, así como los distintos ritmos temporales:

Cuando hablamos de sucesos de la historia solemos emplear medidas mucho más largas. Los acontecimientos, como invasiones militares, son sucesos que duran meses o años. Los ciclos, por ejemplo los cambios en la economía, se desarrollan a lo largo de década. Por último, las etapas que se extienden por siglos se conocen como estructuras o tiempos largos. (12)

Nos resulta interesante que, a la hora de explicar la periodización, se comience explicando claramente los conceptos de sincronía y diacronía, para luego avanzar sobre la división del tiempo en períodos, con el fin de "...organizar el pasado y así facilitar su estudio." A su vez, también se suma la aclaración que la periodización más utilizada (que es representada en una línea de tiempo al final de la página) no es válida para todos los continentes, así como también la explicación de que "...las divisiones de épocas o edades no son cambios bruscos en la realidad: al pasar de la Edad Antigua a la Medieval, el mundo no se modificó por completo de la noche a la mañana." (12). A todos estos planteos se suman dos recuadros, uno que explica el modo en el que se cuentan los años antes y después de Cristo, y otro que desarrolla la utilidad y la construcción de las líneas de tiempo. Lo interesante es que este último no se centra exclusivamente en la datación y la ubicación de eventos puntuales, sino también en la representación de procesos, las distintas duraciones temporales y la sincronía.

La sección "Desde el presente" que continúa luego de lo analizado en el párrafo anterior lleva como título "Muchas culturas, muchos calendarios" (13), y pone el acento en los calendarios maya, hebreo, musulmán y gregoriano. Las tres consignas de trabajo de esta sección se relacionan con el contenido: "6. Calculá en qué año estamos según los calendarios judío y musulmán."

La causalidad es desarrollada en este manual, si bien no es explicada en ningún apartado específico. Las explicaciones causales son más bien sencillas, no necesariamente monocausales, ya que en muchas ocasiones se detalla más de un factor. Si analizamos las causas de ciertos eventos y procesos presentes en el libro, podemos organizarlas de la siguiente manera:

- Guerras e invasiones: en la explicación de la aparición del palacio en las ciudades sumerias podemos leer: "Las guerras entre distintas ciudades por el control de los recursos produjeron la aparición de soldados, y de funcionarios que declaraban la guerra, firmaban la paz y dirigían las expediciones militares" (48). "...los conflictos internos y una nueva ola de invasiones pusieron fin al predominio de Ur, hacia el 2000 a.C., y con él también finalizó el renacimiento sumerio." (51)

- Condiciones geográficas: “Los asirios habitaban el norte de la Mesopotamia desde el tercer milenio a.C. Las difíciles condiciones naturales del territorio – suelos secos, rocosos y poco productivos- los empujaron a la conquista de nuevas tierras.” (66). Algo similar leemos en la descripción de las condiciones naturales de Grecia: “...estas mismas características geográficas determinaron que la actividad principal de los griegos fuera distinta de las de los pueblos mesopotámicos o de la de los egipcios.” (86)
- Factores sociales/ culturales: “Entre fines del siglo VIII a.C. y principios del siglo VI a.C., en medio de este clima de grandes tensiones y descontento social, surgieron legisladores en las ciudades, con el fin de actuar como mediadores en los conflictos.” (90). “A diferencia de las religiones oficiales, el cristianismo resultaba atractivo para todos los sectores sociales. La promesa de la vida eterna se ofrecía tanto a ricos como a pobres, a libres y esclavos, a hombres y mujeres.” (119)
- Causas económicas: “A partir del surgimiento del Estado, una minoría privilegiada (...) comenzó a necesitar recursos para mantenerse y para llevar a cabo distintos proyectos (...). Se conformó en Egipto un sistema de tributos (...) con el fin de recaudar recursos... (56)”; “De esta época (1700 a.C.) data la mayor cantidad de indicios de relaciones entre Creta y las islas del mar Egeo y también con el continente. ¿Por qué había tantas relaciones entre ellos? Principalmente debido a la intensa actividad comercial.” (87)
- Factores políticos: “Clístenes buscaba conseguir la igualdad de los ciudadanos ante la ley y, al mismo tiempo, ampliar la participación política. Para eso dividió a la población en demos o tribus.” (91). “La incapacidad de las instituciones republicanas para garantizar la paz social, junto con las ambiciones personales de sus gobernantes, precipitaron el final de la República.” (109)

Por supuesto que esta clasificación no es cerrada y nos encontramos con ejemplos cuyas causas son diversas, como en el proceso de conformación del estado en Egipto (55), que plantea como causas a la búsqueda de bienes de prestigio, el control de rutas comerciales, enfrentamientos, alianza y violencia entre poblaciones; o la crisis final de Roma (111), provocada por un largo proceso de revueltas internas, el aumento de

impuestos y el consiguiente empobrecimiento de la población, los saqueos y ataques a las ciudades, los problemas políticos y las sucesivas invasiones. También hallamos ejemplos de eventos o procesos cuya causalidad no es explicada: “En el año 509 a.C. los patricios decidieron expulsar a los reyes etruscos e instauraron una República.” (106). “En el año 395, el emperador Teodosio dividió el Imperio entre sus hijos.” (111).

A lo largo del manual se describen una importante variedad de cambios y permanencias, estos conceptos temporales son los que podemos encontrar con mayor asiduidad en todo el contenido.

En líneas generales, los cambios pueden agruparse de acuerdo a la siguiente tipología:

- En las formas políticas: “El gobernante acadio, Sargón de Agadé, no sólo venció a Uruk y la conquistó, sino que abandonó la política pacífica de sus antecesores y comenzó a avanzar sobre las otras ciudades-estado de los súmeros.” (50).

(Diocleciano) Obtuvo el poder absoluto, asignó a su persona carácter sagrado y reemplazó el título de Príncipe por el de “Señor” o “Dominus”. Hasta ese momento, los emperadores se habían preocupado por mantener la idea de que las instituciones republicanas funcionaban, pero Diocleciano y sus sucesores ya no se ocuparon de continuar con la ficción. (111)

- En la legislación: “...las medidas más destacadas de estas figuras fueron la redacción por escrito de un conjunto de leyes (Dracón y Licurgo), el fin de la esclavitud por deudas y el aumento de la participación de todos los ciudadanos en las asambleas (Solón)...” (90). “Recién en el año 451 a.C. consiguieron (los plebeyos) que las leyes fueran puestas por escrito en la llamada Ley de las Doce Tablas, con las que pudo establecerse, al menos en teoría, la igualdad política entre los estamentos.” (107)
- Culturales/ religiosos: “...con el paso del tiempo el sumerio quedó relegado a los sacerdotes y sobrevivió como una lengua minoritaria por siglos, mientras que el acadio se mantuvo para las comunicaciones diarias.” (50).

Durante la época helenística se destacó la imitación de la naturaleza y el interés por expresar los estados de ánimo del ser humano. (...) Pasiones, sensualidad y desesperación conformaron un repertorio muy distinto de la armonía y el equilibrio del período anterior. (100)

- Como consecuencia de guerras y/o invasiones: “Alrededor del año 1200 a.C. (...) La debilidad de los grandes estados fue aprovechada por pueblos indoeuropeos procedentes del centro de Asia.” (62). “Alrededor del 1200 a.C., los dorios (pueblo guerrero, también indoeuropeo) invadieron e hicieron sucumbir a los reinos micénicos.” (88)
- Sociales: “A partir del 367 a.C. comenzó a formarse una alianza entre los patricios y los sectores más ricos de los plebeyos, que originó el grupo conocido como nobilitas.” (108). “Con el tiempo, el desarrollo de la legislación y las transformaciones sociales debilitaron este poder (el del pater familias). Las mujeres obtuvieron más independencia y los hijos, mayor libertad para escoger con quiénes se casarían.” (114)
- Geográficos: como los descritos en los recuadros “Tiempo + Espacio”, sobre, por ejemplo, los cambios en la desembocadura de los ríos Tigris y Éufrates, así como en las tierras circundantes (46), o los operados por la actual represa de Assuan en Egipto sobre el río Nilo, para solucionar problemas que han aquejado a los campesinos egipcios desde los tiempos de los faraones.
- Militares: como los descritos en el recuadro “El ejército romano” (108), o los introducidos por las oleadas indoeuropeas en los armamentos (62).

Las permanencias o continuidades también están presentes en este manual, en general, las podemos encontrar en las descripciones acerca del legado de diversas culturas, o en las dedicadas a las formas de vida y en las religiosas (que aparecen como inalterables a lo largo de muchos siglos), por lo que también podemos llevar adelante una tipología:

- Legado: como los descritos acerca de la Mesopotamia (45), Egipto (53) o Grecia (85).
- Formas políticas/ administrativas: “Los faraones eran considerados dioses en la tierra y sus poderes pasaban de padres a hijos, conformando dinastías, que eran familias que a veces reinaban por varios siglos.” (55). “Además de sus territorios, el imperio neobabilónico heredó de los asirios una organización

administrativa que facilitaba la concentración de tributos y de botines de guerra.” (66).

- Sociales/ formas de vida: “La mayor parte de la población (en Egipto) vivía en el campo, en pequeñas aldeas de casas muy sencillas.” (56). “La esclavitud fue algo común a lo largo de toda la historia de Roma.” (114)
- Religiosas: esto lo vemos claramente en los apartados dedicados a la religión egipcia (58) o la religión griega (96 – 98).
- Culturales: como en los apartados dedicados a “Dos ideales de la Grecia antigua” (100 – 101), o en el desarrollado acerca del latín (117).

Como en otros ejemplos ya analizados en otros manuales, podemos leer ejemplos en los que podemos deducir tanto lo que se ha modificado como lo que ha permanecido: “La Primera Dinastía Babilónica terminó en el año 1600 a.C., con la invasión de los pueblos hititas o heteos, pero su legado cultural sobrevivió y fue adaptado por otros Estados.” (51). “El politeísmo, también llamado paganismo, se mantuvo presente hasta el final del Imperio. Inclusive sobrevivió durante siglos hasta bien avanzada la Edad Media y coexistió con el cristianismo monoteísta que, a fines del Imperio, se convirtió en la religión oficial.” (118).

Aunque en menor medida que los demás conceptos temporales, la simultaneidad también está presente en este manual, sobre todo haciendo referencia a la existencia de diversas culturas en un mismo período de tiempo, como en los siguientes ejemplos: la coexistencia de sumerios y acadios en Mesopotamia a partir del 3000 a.C. (50); asirios, caldeos, medos y persas en el primer milenio antes de Cristo (66); latinos, sabinos, etruscos, umbros, samnitas, entre otros, en la península itálica a partir del 1200 a.C.

La simultaneidad de diversos fenómenos históricos también podemos inferirla a través de la lectura, como es el caso de la Liga del Peloponeso y la Liga de Delos (90) o el paganismo y el cristianismo (118).

En pocas ocasiones se presenta la sucesión de manera explícita, pero sí es posible deducirla en varios ejemplos a lo largo del manual. En general, consideramos que

podemos clasificar los ejemplos en los que se desarrolla la sucesión en los siguientes conjuntos:

- Culturas: como leemos en el apartado “Pobladores de la región” (46), que describe a los sucesivos grupos que habitaron la Mesopotamia, asiáticos, semitas e indoeuropeos; o en la península itálica, que llegaron en “...sucesivas etapas migratorias.” (104). Aquí vemos ejemplos de sucesión lineal.
- Etapas históricas/ procesos políticos: “Estos pueblos (asirios y neobabilónicos), así como también los medos y los persas, fueron Estados conquistadores que, en forma sucesiva, formaron grandes imperios en el Cercano Oriente.” (66). También podemos deducir la sucesión cuando leemos el paso de la polis aristocrática a la polis democrática en Atenas (91). En el primer ejemplo, nos encontramos con una sucesión de pasado a presente, a la vez que el segundo, lo podemos considerar sucesión de progresión creciente.
- Gobernantes/ legisladores/ dinastías: un claro ejemplo lo leemos en el apartado “Tiranos y legisladores” (90), en el que se desarrolla las acciones de Dracon, Solón y Pisístrato en Atenas, así como la sucesión de gobernante del imperio persa, Ciro, Cambises y Darío. (67). Nuevamente, aquí hablamos de sucesión de pasado a presente.
- Invasiones: “...Occidente sufrió numerosas oleadas de invasiones por parte de pueblos germanos como los visigodos y los vándalos. Las sucesivas incursiones y saqueos fueron paulatinamente desintegrando el territorio (romano)...” (111). Este es un ejemplo de sucesión lineal.

Hay una variedad de consignas de trabajo en cada capítulo, entre doce y dieciocho en cada uno de ellos, muchas de ellas solicitan la revisión del contenido del capítulo, sea respondiendo preguntas o extrayendo información para completar cuadros o conectar información, así como otras piden el análisis de textos breves.

La mayoría de las consignas de trabajo no permiten inferir más que su ubicación temporal, relacionada con el contenido del capítulo, pero en algunas sí es posible llevar adelante ciertas connotaciones temporales.

Podemos agrupar las actividades de acuerdo a su contenido temporal predominante:

- Actividades cuyo objetivo primordial es el cálculo cronológico:
“15. a) Anotá a qué siglo pertenecen estas fechas: 1789, 128, 500.” (16) Con anterioridad, se encuentra la explicación de la técnica para realizar este cálculo.
“13. Ordená cronológicamente los siguientes sucesos, numerándolos del 1 al 6.” (68). A continuación se presenta una lista de eventos de la historia del Cercano Oriente.
- Actividades que trabajan la relación pasado – presente: en las dos actividades que conforman este grupo, consideramos que se busca esta conexión a través del espacio: “2. Observá el mapa y, con ayuda del planisferio político de las páginas 168 – 169, indicá qué países se encuentran en la actualidad en ese territorio.” (62) Un ejemplo similar lo encontramos en la actividad que solicita que se averigüe qué países ocupan el antiguo territorio del imperio romano (111).
- Líneas de tiempo/ cuadros: hay tres actividades que solicitan realizar líneas de tiempo, dos de ellas tienen un objetivo cronológico, pero una de ellas sí permite trabajar conceptos temporales como la simultaneidad, la sucesión, así como la idea de proceso y diversas duraciones temporales:
“1. Construí una línea de tiempo de los Estados del Cercano Oriente durante el primer milenio, usando como escala un siglo: tres centímetros.
a) Ubicá en la línea la información sobre hebreos y fenicios y las sucesivas hegemonías de los asirios, los neobabilónicos y los persas.
b) Para que tu línea quede completa, ¿qué otra información agregarías? ¿De qué capítulo?” (68)
Algo similar lo encontramos en la actividad siguiente a esta, en la que se solicita que se complete un cuadro comparativo sobre diversos pueblos, uno de los factores a completar es el período de apogeo, brindando la posibilidad de trabajar los mismos conceptos temporales que en la actividad citada.
- Actividades que puntualizan sobre cambios y continuidades: dos actividades propuestas en el manual nos permiten trabajar y reflexionar sobre estos dos conceptos: “4. ¿Qué ejemplos de cambios o continuidades se te ocurren? Podés comparar la actualidad con la vida de algún adulto de tu familia.” (11). Relacionado con esta actividad, unas páginas más adelante se solicita que se lea

un fragmento de *L'Étrange Défaite*, de Marc Bloch (1940) y se responda esta consigna: “c) Relacioná lo que dice Marc Bloch con lo que aprendiste sobre cambios y continuidades.” (16)

Hay una importante cantidad de imágenes en este manual, todas están relacionadas con el texto, por ejemplo, en el apartado sobre “La sociedad militarista de Esparta” (91) encontramos la foto de una “Estatuilla de bronce de un soldado espartano”. La mayor parte de las imágenes son fotos (monumentos, obras de arte, etc.), hay muy pocas ilustraciones: “Ilustración que representa el momento de votar en Atenas” (92).

A la mayoría de ellas es posible ubicarlas en el tiempo, ya sea por su referencia: “Las pinturas de una tumba del 1400 a.C. nos muestran varios alimentos que se consumían en esa época” (56), “Detalle del sarcófago de los esposos, perteneciente a una importante familia etrusca. Siglo VI a.C.” (104); o por su conexión con el texto de la página en la que se encuentran, aunque en algunos casos es una ubicación bastante amplia, como lo vemos en “Sarcófago y momia de una sacerdotisa egipcia” (58), o en “Detalle de un mural de la ciudad de Pompeya donde se ve una familia romana a la hora de comer” (114). También nos encontramos con fotos que sólo ilustran el espacio geográfico, como vemos en “Fotografía del desierto del Sahara” (54), o “Meteora, en la Grecia continental” (86); así como las fotos que se encuentran en la página inicial de cada capítulo, que se relacionan con el tema general pero no tienen ninguna referencia.

Como vemos, las imágenes sólo nos permiten una datación, ya sea absoluta o aproximada, con la única excepción de “Los hebreos en Egipto. Detalle de una tumba egipcia” (64), que nos permite ilustrar la simultaneidad.

Con respecto a los mapas, hay una limitada cantidad de ellos, algunos de ellos son sólo mapas físicos que no tienen connotaciones temporales: “El Cercano Oriente” (46); “Egipto” (54); “Grecia” (86).

Aquellos de los que sí podemos inferir connotaciones temporales, los podemos categorizar en dos grupos:

- Mapas con referencias espaciales antiguas: “Ciudades de la Mesopotamia” (48), al ubicar ciudades como Ur, Kish, Lagash, Nippur, entre otras, nos permite ubicarlo en el tiempo al relacionarlo con el texto que lleva como título “Las ciudades-estado de los súmeros”. También es posible trabajar la simultaneidad, al ubicar a otros pueblos como los casitas, los guti, los amurru y los hurritas. “El espacio ocupado por fenicios y hebreos en el corredor sirio-palestino” (62). Aquí también es posible no sólo ubicar el mapa en el tiempo por su conexión con el texto (“Los pequeños Estados de Siria y Palestina”), sino también la simultaneidad en el desarrollo de pueblos como Palestina, Fenicia y Filistea.
- Mapas que ilustran procesos: en algunos casos sólo nos permiten ilustrar un proceso en particular, como en estos ejemplos: “Área de expansión y colonización fenicia.” (63) o “Máxima expansión del Imperio persa.” (67). En otros ejemplos, además de ilustrar espacialmente un proceso histórico, también es posible deducir otros conceptos temporales:
 - “Máxima expansión de los imperios asirio y neobabilónico” (66): en él podemos ver que se ilustran dos procesos, además, podemos inferir (gracias a su conexión con el texto) la simultaneidad de estos pueblos, así como la sucesión entre estos dos imperios.
 - “Las ciudades griegas y la expansión colonial” (89): gracias a sus diversas referencias podemos comprender los espacios en los que se desarrollaron las colonizaciones fenicia y griega y su simultaneidad.

En todo el manual hay sólo tres representaciones temporales, sin contar las solicitadas en las actividades que ya fueron analizadas: tres líneas de tiempo que analizaremos a continuación.

La primera línea de tiempo refleja la “División tradicional de edades históricas” (12), marcando claramente los eventos que las dividen. Cada período está representado de diferente color, ayudando así a su distinción. Lo que nos interesa destacar de esta línea, que en la mayoría de sus características es estática, es que las líneas que dividen cada período son discontinuas, lo que acompaña al texto ya analizado anteriormente,

que explica que los cambios de edades no implican cambios bruscos en la realidad histórica.

La segunda línea de tiempo se dedica a la historia del antiguo Egipto y lleva la siguiente referencia: “La civilización egipcia perduró durante 3000 años. En esos años hubo períodos de unidad (Reino Antiguo e Imperios Medio y Nuevo) y de invasiones y crisis internas.” (55). La línea no sólo representa los diversos períodos de la historia egipcia en distintos colores, señalando las fechas de cada inicio y final, sino también eventos importantes, como la unificación, las rebeliones e invasiones de pueblos nómades, entre otros, y las capitales de cada período. Consideramos que a través de esta línea podemos trabajar, además de la periodización, diversos conceptos temporales como cambios, continuidades, así como distintos ritmos temporales.

La tercera línea de tiempo está dedicada a las “Etapas de la historia de Grecia” (86) Esta es una clásica línea dedicada a la periodización, señalando cada etapa con diferentes colores y dividiendo la línea en segmentos iguales de doscientos años. Nos interesa destacar un detalle: en el segmento entre 1700 a.C. y 1500 a.C., los colores correspondientes a la civilización cretense y la civilización micénica se entremezclan, lo que permite comprender un período de transición entre las dos culturas.

La idea de proceso se puede entrever y comprender en diversas oportunidades a lo largo del manual, como en los siguientes apartados: “La formación del Estado en Egipto” (55); “Movimientos de pueblos” (62); “La conquista del mundo mediterráneo” (108); “Esplendor y caída del Imperio” (110). En todos ellos, así como en otras ocasiones que no citamos aquí, desde el mismo título y el modo en que está construido el texto, es posible construir una mirada de conjunto en la que los distintos ritmos temporales están presentes.

También hay una importante cantidad de momentos en los que las categorías temporales de pasado y presente son analizadas, especialmente en las páginas dedicadas al apartado “Desde el presente”, en las que también se pueden trabajar las continuidades:

- “La larga evolución de la escritura” (49). Aquí se desarrollan los cambios en la escritura desde la cuneiforme a la alfabética actual y se pueden trabajar diversos conceptos temporales: cambio, permanencia y sucesión.
- “La democracia ayer y hoy” (92). En este apartado se explican las características que ha tenido la democracia desde la caída de las ciudades griegas hasta nuestros tiempos, permitiendo, a partir de la comparación, comprender cambios y permanencias.
- “El esplendor arquitectónico de Roma” (116). No sólo se trabaja sobre la importancia de las construcciones romanas, sino también sobre su influencia a lo largo del tiempo, incluso en nuestro país.

Por último, también nos ofrece un acercamiento a los diferentes ritmos temporales, tal como hemos visto en algunos de los ejemplos que ya hemos citado, sumamos otros más que nos introducen a la noción de larga duración:

- “Pequeños y grandes Estados del primer milenio a.C.” (62). Incorpora también la noción de conflicto y enfrentamiento como una larga permanencia a lo largo de la historia.
- “Roma. De los orígenes al Imperio.” (103), es el título del capítulo 12, cuya primera oración dice: “De pequeña ciudad – Estado a capital del Imperio más importante de la Antigüedad, Roma fue por siglos considerada el centro del mundo.”

5.6 - Blanco, J.; Fernández Caso, M.; Gurevich, R.; Vázquez, E.; Alonso, E.; Soletic, M. (2017) *Ciencias Sociales 1*. Serie ConCiencia Social. Buenos Aires: Aique.²²

Este es un manual cuyas páginas están todas ilustradas y presenta un importante uso del color. Cada capítulo comienza con dos páginas dedicadas a un relato imaginario, relacionado con la temática central, por ejemplo: “De escribas y campesinos” (66 – 67), en el capítulo 4, “Las sociedades tributarias de Cercano Oriente”. Sólo hay dos tipos de

²² Los números entre paréntesis presentes en este apartado corresponden a la página citada de este libro.

recuadros, uno titulado “Más información”: “Los hebreos. Los fenicios” (89); “Ruralización y estancamiento” (107). El segundo es de “Actividades”, que plantea en todos los casos una o dos consignas de trabajo.

En los diferentes capítulos se encuentran dos apartados de dos páginas: “Comprender y explicar la realidad social”, dedicado al desarrollo de un eje temático en particular, como “Las relaciones entre los distintos planos de la vida social” (100 - 101); y “Paso a paso”, en el que se promueve el trabajo de análisis de fuentes como, por ejemplo, “La organización social y la vida cotidiana en el Antiguo Egipto” (84 – 85).

El vocabulario utilizado es específico y, a diferencia de los últimos tres manuales analizados, no se dirige directamente al estudiante lector, sólo en las consignas lo hace a los estudiantes reunidos en grupos: “Vuelvan a leer el relato con el que se inicia este capítulo y piensen qué beneficios pudo haber obtenido un plebeyo como Marco con las reformas políticas realizadas.” (102). En unas pocas ocasiones, se suma la definición de un concepto utilizado en el texto: “* hegemonía...” (99).

A la explicación y descripción del tiempo histórico se le dedica un apartado: “Comprender y explicar la realidad social. Las relaciones entre el pasado, el presente y el futuro” (58 – 59). El primer concepto que se define es el de proceso: “Todas las acciones que todos los seres humanos realizaron y realizan a través del tiempo están relacionadas unas con otras y forman parte de un único proceso: el proceso histórico.” Además, se explican las relaciones entre el pasado, el presente y el futuro, así como la importancia de la causalidad y los cambios que se producen a lo largo de la historia:

...los historiadores estudian el pasado con el objetivo de entender y explicar por qué la vida de la sociedad actual es como es y cuáles son las causas de los problemas que enfrenta la humanidad hoy. (...) Estudiar historia es, sobre todo, encontrar las relaciones entre el pasado, el presente y el futuro, y descubrir qué cosas cambiaron a lo largo del tiempo y por qué cambiaron. (58)

También se le dedica espacio a la ubicación en el tiempo, detallando palabras y expresiones que nos permiten ubicar eventos y procesos en el tiempo, sea en el presente, en el pasado o en el futuro, así como “...si los hechos pasados sucedieron hace poco o mucho tiempo atrás...” (58).

Se explican la medición del tiempo a partir de la existencia de diversas cronologías y calendarios, como los calendarios cristiano, judío y musulmán, que son representados a través de tres líneas temporales. La ordenación se especifica a partir de la división del tiempo a partir de una fecha y evento puntual, como el nacimiento de Cristo. (59)

Desde un punto de vista cuantitativo, causalidad y cambio son los conceptos temporales que están más presentes en este manual.

En uno de los apartados titulado “Comprender y explicar la realidad social”, bajo el título “Las causas de los hechos históricos y los cambios sociales” (76), la causalidad se explica de la siguiente manera:

Para poder establecer las causas de los hechos históricos y de los cambios sociales, los historiadores parten de la idea de que la historia es el resultado de las acciones que los seres humanos realizaron en el pasado. Por lo tanto, para establecer las causas, tratan de identificar por qué razones actuaron como lo hicieron. (...)

Para poder establecer las causas de los hechos históricos y los cambios sociales, los historiadores deben considerar tanto los motivos y las intenciones de los individuos, como las relaciones sociales en las que ellos participan, relaciones que facilitan o dificultan que las personas y los grupos sociales hagan o no determinadas acciones.

También es explicitada claramente la multicausalidad: “Los hechos históricos nunca pueden ser explicados a partir de una única causa. Al contrario, ellos tienen múltiples causas, económicas, políticas y culturales.”

En general, la mayoría de las explicaciones causales se pueden agrupar en cuatro conjuntos:

- Causas relacionadas con un proceso de concentración del poder: “Obtuvieron este privilegio (mejores tierras) porque el basileus era el jefe militar y quien tenía la atribución de repartir el producto del trabajo de los hombres libres y de los esclavos.” (92); “La necesidad de los grupos dirigentes de asegurar el orden que los beneficiaba los llevó a buscar una solución a esos conflictos. Así se aceleró el camino hacia la concentración del poder (en la Roma imperial).” (104)
- Causas relacionadas con luchas por la ampliación de derechos: “...Clístenes (...), propuso nuevas reformas políticas con la finalidad de que todos los ciudadanos

tuvieran iguales oportunidades de participar en el gobierno de la polis.” (96); “A partir del siglo V a.C., la tensión entre patricios y plebeyos aumentó. Los campesinos más pobres, muchos de los cuales no tenían una tierra propia, reclamaron ante los gobernantes una mejora de su situación.” (102).

- Causas relacionadas con conflictos sociales o entre diversos pueblos o poderes: “Los conflictos provocados por el desigual reparto de las tierras y por el requisito de tener que ser propietario de tierras para poder participar en el gobierno de la polis, provocaron luchas políticas que se extendieron a lo largo de varios siglos.” (95); otro ejemplo lo brinda la explicación de la formación de la Liga del Peloponeso, que se realiza a partir de la necesidad de formar una alianza defensiva debido a la amenaza persa, así como la Liga de Delos. Las rivalidades que surgieron entre las poleis a partir del crecimiento de Atenas explican las Guerras del Peloponeso. (99)
- Causas relacionadas con la invasión de otros pueblos: “El incesante movimiento de pueblos provocó permanentes conflictos por el control de las mejores tierras cercanas a los ríos, de los oasis o de los lugares adecuados para establecer un puerto.” (88); “...la causa de su desorganización (del mundo micénico) fue la invasión de los dorios, un pueblo guerrero que usaba armas de hierro, más poderosas que las de bronce utilizadas por los aqueos.” (91)

Decíamos con anterioridad que, junto con la causalidad, el concepto de cambio es uno de los más trabajados en este manual. De esta manera se explica:

Las consecuencias y los resultados previstos y no previstos de las acciones realizadas por los integrantes de la sociedad provocan cambios y continuidades en el estado de las cosas. La nueva situación plantea a los individuos y a los grupos sociales la necesidad de nuevas acciones. (77)

Los cambios que se desarrollan en el libro son de diversa naturaleza:

- Cambios políticos: “Hacia el 2350 a.C., el poderío de los reyes sumerios se debilitó. El rey Lugalzagesi de Umma, luego de haber conquistado la mayoría de las ciudades sumerias, fue hecho prisionero por el rey Sargón de Acad.” (79); “En los primeros años de su gobierno, Octavio introdujo ciertas modificaciones

- en la organización de la República y, con ellas, sentó las bases de su poder personal.” (105).
- Cambios en las leyes: “En el año 621 a.C., un funcionario de Atenas, Dracón, redactó un código en el que incluyó muchas de las leyes que estaban vigentes. A partir de entonces, las leyes quedaron registradas por escrito...” (95); “Para evitar que las tensiones sociales se transformaran en luchas violentas, los patricios aceptaron que se hicieran algunas reformas en las leyes. La Ley de las Doce Tablas (450 a.C.) fue la primera recopilación escrita del derecho consuetudinario...” (102).
 - Cambios en la organización social: “La invasión de los dorios (...) modificó las bases de la organización social que se había consolidado en las zonas costeras y las islas del mar Egeo a lo largo de ocho siglos.” (91); “...se fue formando un grupo que se diferenció del resto de la comunidad del resto de la comunidad por su riqueza, su poder y su prestigio. Los miembros de este grupo comenzaron a denominarse a sí mismos aristoi...” (92).
 - Cambios económicos: “...los gobernantes exigieron al resto de la población la entrega de tributos: los campesinos tenían que entregar una parte de la producción agrícola que ellos realizaban...” (75); “...poco a poco (en el oikos), los jefes y sus familiares directos comenzaron a apropiarse de las mejores tierras de pastoreo y de cultivo.” (92).

Por supuesto que, en muchos casos, nos encontramos con explicaciones de cambios cuyo impacto no obedece a un solo tipo, como en el siguiente ejemplo: “...en el siglo III d.C. (...) se produjeron numerosos cambios políticos, económicos y culturales, que afectaron la vida social de toda la población del Imperio.” (107) A continuación de la oración citada, se explican los diversos cambios generados en ese período en el imperio romano.

Las permanencias también están presentes, aunque es posible deducirla en contadas ocasiones, como lo podemos ver en los siguientes ejemplos:

“Los acadios establecieron su dominio sobre la mayoría de las ciudades del sur de la Mesopotamia, aunque permitieron que cada una mantuviera el culto a sus propios dioses.” (79)

“En el Cercano Oriente, el esclavismo como forma de organización del trabajo se consolidó durante el primer milenio antes de Cristo. Entre los antiguos griegos y romanos, se generalizó, además, un tipo diferente de esclavitud.” (89)

“En el pasado, como sucede en el presente, todas las acciones de todos los integrantes de la sociedad estaban profundamente relacionadas unas con otras y dieron origen a la realidad social pasada.” (101)

La simultaneidad se puede deducir en algunos pasajes del manual, no es explícita. Podemos inferir la simultaneidad tanto en el desarrollo histórico de ciertas civilizaciones o en el de ciertos procesos históricos, como lo podemos leer en estos ejemplos:

- Simultaneidad en el desarrollo histórico de civilizaciones: “Durante el tercer milenio antes de Cristo, la vida de los cretenses tenía mucho en común con la de sus vecinos egipcios, con quienes mantenían importantes contactos comerciales.” (90); “Durante el siglo VI a.C., otros pueblos, los latinos y los sabinos, se establecieron en el valle del Tíber...” (102).
- Simultaneidad en el desarrollo de procesos históricos: “En el Cercano Oriente, los primeros Estados fueron organizados, a partir del 3000 a.C., por las sociedades que controlaban las ciudades más importantes de la Mesopotamia asiática y por los antiguos egipcios, en el norte de África.” (75); “Al mismo tiempo que Roma iba extendiendo su influencia sobre el centro de Italia, se fue haciendo cada vez mayor la diferenciación de riqueza y poder entre dos sectores de la sociedad romana: los patricios y los plebeyos.” (102).

En el caso de la sucesión, es uno de las nociones temporales que se presentan en menor cantidad de ocasiones a lo largo de este manual, citamos algunos ejemplos, tipificando cada uno de ellos:

- Sucesión lineal: como en el apartado “Hacia una nueva forma de organización social” (88), en el que se mencionan los diversos pueblos que llegaron a poblar la zona del Mediterráneo oriental: hebreos, arameos, pueblos del mar, fenicios y filisteos.
- Sucesión de progresión creciente: como lo podemos leer en los significados de la palabra polis: “fortaleza, ciudadela”, luego “ciudad, villa”, y finalmente “Estado”, esto último en el sentido del conjunto de los polítés, los ciudadanos. (93)
- Sucesión de pasado a presente: esto es posible de deducir en el apartado “La República romana y su expansión territorial” (103), cuando se mencionan las sucesivas conquistas territoriales realizadas por Roma.

La mayoría de las actividades sugeridas son preguntas al final de ciertos apartados, relacionados directamente con el contenido de los mismos. Algunas de estas actividades apuntan a trabajar con diversas nociones temporales:

- Causalidad: “¿Por qué la guerra contra una potencia extranjera provocó la centralización de la autoridad política en las ciudades-Estado griegas?” (99); “¿Cuáles fueron las principales causas del enfrentamiento entre patricios y plebeyos?” (102)
- Cambios y permanencias: “¿Cuáles fueron las principales continuidades y los cambios más importantes que se registraron en el Cercano Oriente entre el 1500 y el 1000 a.C.?” (89); “Reunidos en pequeños grupos, identifiquen diversos elementos de la antigua cultura romana que, en la actualidad, están presentes en la vida familiar de cada uno, en la organización de la ciudad en la que viven, y en la organización política y el derecho...” (106)

Sólo en un caso podemos encontrar que se trabaja un concepto temporal en otro tipo de actividad, como lo vemos en el apartado “Paso a Paso. Algunas consecuencias de la expansión imperial de la antigua Roma” (110 – 111), allí se trabajan, a partir del análisis de fuentes, los cambios provocados por la expansión imperial.

Las representaciones temporales sólo se solicitan en una actividad, en la que se pide realizar un eje cronológico. (59)

Todas las imágenes presentes en el libro, tanto fotos como ilustraciones, se relacionan con el texto, lo que hace posible su ubicación temporal, aunque sea aproximada. Entre las imágenes podemos reconocer tres conjuntos:

- Imágenes ubicadas explícitamente en el tiempo y con referencias:
“Estatuas sumerias, de alrededor del 3000 a.C., halladas en un templo de la ciudad de Eshnunna.” (72)
“Hoplita (soldado) griego, según una estatuilla de bronce del siglo V a.C.” (93)
- Imágenes sin datación, con referencias que la relacionan con el texto y, por lo tanto, permiten su ubicación temporal aproximada:
“Los muros de los palacios cretenses de Cnosos y Hagia Tríada estaban recubiertos por frescos de gran lujo y calidad. En la imagen, reconstrucción de las Damas de azul, fresco hallado en el palacio de Cnosos.” (90)
“Germanos rindiéndose ante soldados romanos.” (107)
- Imágenes sin referencias temporales, que en general ilustran los relatos imaginarios al inicio de cada capítulo. (66 – 67) (84)

Los mapas son escasos en este manual, en todos los casos cuentan con extensas referencias. Algunas de estas referencias incorporan la ubicación temporal, en otros casos es posible inferirla en relación con el texto:

Hacia el 2000 a.C. en el sur de la Mesopotamia asiática, en las llanuras aluviales que se extendían a lo largo de las costas de los ríos Tigris y Éufrates, se diferenciaban dos regiones: Sumer, al sur, y Acad, al norte. Los sumerios fueron los primeros en habitar la zona, a partir del 3000 a.C.; este pueblo hablaba una lengua sin parentesco alguno con otras conocidas. Los acadios llegaron a la Mesopotamia hacia el 2400 a.C., hablando una lengua diferente, emparentada con el hebreo y el árabe. (78)

Este mapa, cuya referencia citamos, lleva como título “Los centros urbanos en la Mesopotamia antigua”. En el mapa están señaladas y diferenciadas ciudades sumerias, acadias y asirias, así como las rutas comerciales. A partir de lo señalado en el mapa y su referencia, podemos inferir la idea de proceso, así como cambio y sucesión lineal.

Otro ejemplo que nos interesa destacar es el mapa “El Cercano Oriente hacia el año 1000 a.C.” (88) En este caso, no contiene referencias, señala el espacio ocupado por Mesopotamia, Fenicia y sus zonas de colonización, además de las rutas comerciales marítimas y terrestres, así como los movimientos de hebreos, arameos y la expansión mesopotámica. En este mapa no sólo están representados diferentes procesos, sino que además es posible inferir simultaneidad. Esto mismo podemos verlo en el mapa “El mundo creto-micénico” (90) y “La colonización griega” (94).

En todo el manual sólo encontramos tres líneas de tiempo, que ya mencionamos anteriormente.

La técnica del eje cronológico es detallada en un recuadro, precisando cómo se construye y que en él se pueden ubicar no sólo hechos históricos sino que también se puede indicar la duración de algunos procesos históricos. (59)

Es un manual que no se centra en la descripción de la evolución histórica de los diversos pueblos de la Antigüedad, de sus acontecimientos o eventos históricos, sino en el desarrollo de procesos: “Las antiguas sociedades tributarias de la Mesopotamia asiática” (78 – 79); “El origen de la esclavitud” (89). Los ritmos temporales planteados son, mayoritariamente, de larga y media duración: “La política en la antigua Grecia” (92 a 97); “La República romana y su expansión temporal” (103). En pocas ocasiones, se puntualiza sobre eventos, es decir, sobre una temporalidad de corta duración: “En el 594 a.C., un legislador llamado Solón impulsó la redacción de nuevas leyes que pusieron en marcha importantes reformas económicas, sociales y políticas.” (96); “La Ley Licinia Sextia (367 a.C.) abolió la esclavitud por deudas que amenazó a los plebeyos más pobres...” (102).

5.7 - Análisis comparativo

En este apartado final, realizaremos un trabajo comparativo entre los manuales analizados previamente, retomando para ello algunos conceptos ya trabajados en la primera parte de esta tesis. No sólo compararemos algunos aspectos de los manuales

agrupados de acuerdo a tres etapas (antes de 1993, luego de la Ley Federal de Educación y luego de la Ley Nacional de Educación), revisando los cambios que se produjeron de una época a otra, sino también compararemos entre sí manuales de la misma editorial, editados en dos épocas distintas.

Primero, teniendo en cuenta los modelos desarrollados por Eduardo Miguez (ver apartado 3.3), podemos clasificar los manuales analizados de la siguiente manera:

MODELO	MANUAL
Acontecimental – institucionalista: encontramos una importante acumulación de información, su tiempo es el tiempo de los acontecimientos, especialmente los político – militares.	Astolfi, J. (1963 [1951]) <i>Historia 1. Antigua y Medieval</i> . Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
Enciclopedista: hay una mayor acumulación de datos y de información, de mayor variedad que en el modelo anterior, pero aún haciendo énfasis en los político – militares. El tiempo sigue siendo el de los acontecimientos.	Ibáñez, J. (1980) <i>Historia 1</i> . Buenos Aires: Editorial Troquel.
Globalizante – interpretativo: en estos manuales se busca que los estudiantes tengan mayor protagonismo, incluso en algunos los autores se dirigen directamente a ellos. Se explican diversas técnicas y métodos propios del trabajo del historiador. Se desarrollan tiempos de diversa duración.	<p>Alonso, E., Elisalde, R. y Vázquez, E. (1997). <i>Historia. Desde la antigüedad hasta la formación del mundo moderno</i>. Buenos Aires: Aique.</p> <p>Arzeno, M., Castro, H., Fariña, M., Minvielle, S., Morichetti, M., Schwarzberg, L., Scirica, E., Ucha, G. (2005) <i>Ciencias Sociales 7. Serie Todos protagonistas</i>. Buenos Aires: Santillana.</p> <p>Balbiano, A.; Carabajal, B.; Casola, N.; Celotto, A.; Cifuentes, M.; López de Riccardini, S.; Maurizio, M.P.; Sá, I.; Vissani, G. (2015) <i>Ciencias Sociales 1. Serie Conocer +</i>. Buenos Aires: Santillana.</p> <p>Blanco, J.; Fernández Caso, M.; Gurevich,</p>

	R.; Vázquez, E.; Alonso, E.; Soletic, M. (2017) <i>Ciencias Sociales 1. Serie ConCiencia Social</i> . Buenos Aires: Aique.
--	--

Con respecto a las concepciones acerca del tiempo, podemos observar cambios entre los manuales de diferentes épocas que hemos analizado:

Astolfi	Tiempo lineal, cronológico, progresivo. Presenta un relato descriptivo de largas cadenas de eventos relacionados en su sucesión. Es una historia de grandes personajes. Las explicaciones se centran en hechos puntuales. Se utiliza el concepto de evolución para describir un proceso de cambios. El foco está puesto en la historia política – militar.
Ibáñez	Tiempo lineal, acontecimental, con énfasis en la cronología y en la historia política - militar. Presenta relatos descriptivos, evolutivos. Se incorpora la noción de causalidad, da a entender la relación entre pasado y presente y la sucesión.
Aique 1997	Intenta abandonar la historia fáctica, insistiendo en la permanente interacción de las tres categorías temporales. Se incorpora el concepto de proceso, sobre el que se enfatiza a lo largo del manual, al igual que los conceptos de multicausalidad y en la naturaleza múltiple de los cambios.
Santillana 2005	Historia, procesos, cambios, espacio y tiempo se plantean como conceptos relacionados. Se presentan diferentes modos de concebir el tiempo, los diversos ritmos temporales, así como los conceptos de causalidad, cambio y permanencia. El énfasis está puesto en los cambios y permanencias de diversa naturaleza.
Santillana 2015	En el concepto de historia se incorporan los de tiempo, pasado, presente, causalidad y continuidad. Se explican los conceptos de diacronía y sincronía. El énfasis nuevamente está puesto en los cambios de diverso tipo.
Aique 2017	Se define a los procesos y se explicitan las relaciones entre el pasado, el presente y el futuro. El énfasis está en la causalidad y

	el cambio, la multicausalidad es claramente explicada. Los cambios también son de diferentes tipos.
--	---

Todos los manuales explican detalladamente la medición del tiempo y su periodización, a partir de los manuales editados luego de la Ley Federal, se suma la aclaración que existen diversas periodizaciones en diferentes culturas.

Como podemos ver en el cuadro, en los manuales anteriores a la Ley Federal, prima una concepción lineal del tiempo, un planteo fáctico y enciclopedista en el que los eventos históricos, principalmente los político – militares, son ordenados cronológicamente en largas sucesiones de causas y consecuencias. No hay conexión del pasado con el presente y prima la monocausalidad y una mirada única sobre la historia. Los contenidos relacionados con el aspecto político – militar de cada pueblo estudiado son descriptos con mucho detalle, en cambio, los contenidos relacionados con lo social, cultural, religioso y económico, son agrupados y sintetizados en párrafos con explicaciones generalizadas, desconectadas del desarrollo temporal. Podemos decir que ambos manuales, si bien tienen algunas diferencias, desarrollan sus contenidos siguiendo una concepción positivista del tiempo. En ambos, los colectivos sociales están ausentes. Desde una perspectiva didáctica, ambos manuales tienen un discurso descriptivo – narrativo, de explicaciones únicas, tienden a una enseñanza transmisiva y a la memorización.

Con respecto a sus diferencias, podemos mencionar las siguientes:

- En el manual de Ibáñez se incorporan actividades, que estaban ausentes de ediciones anteriores, así como detalladas cronologías.
- Si bien el desarrollo es lineal en ambos, el manual de Ibáñez incorpora la noción de causalidad, una mayor cantidad de hechos, acentuando su postura enciclopédica, y los contenidos presentan una mayor estructuración, especialmente la descripción de las causas y consecuencias de los eventos históricos.

- El manual de Astolfi tiende a una mirada pintoresquista de los pueblos antiguos, especialmente los orientales, señalando incluso una causalidad subjetiva para ciertos eventos históricos.

Las actividades propuestas responden a los mismos lineamientos temporales que atraviesan el manual, (en este caso, sólo el escrito por José C. Ibáñez), puntualizando datos cronológicos y fácticos. Los mapas e ilustraciones en general también responden a una lógica cronológica. En el caso de las imágenes sólo es posible su datación (sea precisa o aproximada), y en el caso de los mapas, en algunos de ellos el espacio se representa estático, desprovisto de historia, y en otros se profundiza el enfoque cronológico y la mirada sobre eventos militares. Si bien los aportes de Braudel acerca de los diferentes ritmos temporales datan de mediados del siglo XX, es decir, del período de la primera edición de estos manuales, no los vamos a encontrar reflejados en estos libros. Debemos recordar que ambos manuales fueron editados por alrededor de veinte o treinta años, con escasos cambios en todo ese tiempo, por lo que la utilización de ambos tuvo una larga continuidad en el sistema educativo, hasta la reforma de 1993. Podemos decir que a lo largo de los años de uso, la distancia entre la historia investigada y la historia enseñada se fue ampliando, ya que no encontramos en ellos los planteos teóricos que se fueron desarrollando.

En los manuales analizados que se editaron luego de la sanción de la Ley Federal de Educación podemos ver claramente las diferencias con los manuales de períodos anteriores. Son manuales de autoría colectiva, con un diseño diferente que incorpora colores, recuadros y una mayor cantidad de actividades que buscan involucrar a los estudiantes en su proceso. En ambos hay una clara intencionalidad de abandonar el relato cronológico - fáctico y una temporalidad exclusivamente lineal. Si bien los conceptos de causalidad, cambio y permanencia ya se podían entrever en los manuales anteriores, aquí son explícitamente explicados y desarrollados. Nos encontramos con un menor protagonismo de personajes puntuales.

Especialmente en el manual de Aique de 1997, se insiste en la permanente interrelación entre las tres categorías temporales, en la multicausalidad y en los cambios de distinta naturaleza. El foco está puesto en los procesos, a los que se hace

permanente referencia, y se infieren los diversos ritmos temporales. Este énfasis se ve reflejado en las representaciones temporales y en las actividades propuestas.

En el manual de Santillana de 2005, encontramos una mayor cantidad y diversidad de actividades que en el resto de los manuales analizados, muchas de ellas tienen connotaciones temporales y siguen los lineamientos trazados en el manual, aunque llama la atención que hay una cierta cantidad de actividades en las que se enfatiza en hechos puntuales, en personajes importantes, en el orden cronológico y en la periodización. Se explican claramente las duraciones temporales planteadas por Braudel, que pueden verse reflejadas en algunas de las actividades en las que se solicita que se tracen líneas temporales, no así en el desarrollo del texto, en el que se deja entrever pero no es tan evidente. El foco está puesto en los cambios, las permanencias y en la causalidad.

Como podemos ver, en estos dos manuales se ven reflejadas nuevas concepciones acerca del tiempo histórico. Ambos comienzan a alejarse de la historia tradicional y buscan un desarrollo procesual, aunque la organización de los contenidos sigue una lógica cronológica, acercándose a algunos de los postulados propios de la racionalidad crítica y el constructivismo social (ver apartado 2.6), como las explicaciones multicausales, el cambio y la continuidad, así como diversos ritmos de cambio. En ambos manuales, la representación del espacio conlleva también cierta connotación temporal, si bien no en todos los casos. Algunos mapas son más bien estáticos, así como en otros se puede ver representado un proceso histórico.

Por último, los dos manuales analizados que fueron editados después de la Ley Nacional de Educación, plantean la historia a partir de los conceptos de cambio y causalidad, propios de la racionalidad crítica y el constructivismo social, incorporando expresamente los diversos ritmos temporales, aunque esto no siempre se ve reflejado en el contenido desarrollado a lo largo de sus páginas. La historia en estos manuales se considera cambio y movimiento, y el pasado se relaciona con aspectos del presente.

La mayoría de las actividades en estos manuales no tienen connotaciones temporales, en las que sí podemos inferirlas, se busca la relación entre pasado y presente, la

comprensión de cambios y continuidades, así como el cálculo cronológico. Los mapas, de los que hay menos cantidad que en los manuales anteriores, hacen posible inferir en algunos casos ciertos procesos históricos, pero tienden en general a ser mapas estáticos, sin referencias temporales.

En estos dos manuales, el contenido se organiza siguiendo categorías conceptuales (“Sociedades tributarias”; “El origen de la esclavitud”) o procesos históricos (como “La centralización del poder”; “Los grandes imperios unifican la región”) más que en el desarrollo fáctico de los pueblos antiguos, siguiendo una lógica estrictamente cronológica. La concepción temporal que los atraviesa ya abandonó el relato lineal y fáctico, meramente descriptivo, sino que busca la comprensión de procesos históricos y de categorías.

De los dos, el manual de Aique de 2017 es el que más cambios incorpora, especialmente en la organización de contenidos y en su desarrollo. No se describen detalladamente los diversos pueblos de la antigüedad, sino que se inscriben dentro de procesos de diversa duración temporal. El manual de Santillana de 2015 también desarrolla procesos históricos, pero desde una perspectiva más cercana a los demás manuales analizados. En ambos se le da un lugar importante a la conexión entre aspectos del presente y el pasado, en algunos casos como parte de un legado, o de largas permanencias, o de procesos que, al estudiarlos, nos remiten a procesos actuales.

En todos los manuales, la mayoría de las imágenes sólo ilustran las páginas, no relacionan al lector con conceptos temporales, no es posible inferir más que su datación, sea esta exacta o relativa, relacionándolas con el texto correspondiente.

Los cuatro manuales analizados que fueron editados después de 1997, están planteados desde una perspectiva interpretativa, en la que se guía a los estudiantes a comprender, argumentar, reflexionar de manera crítica. Los dos manuales anteriores, en cambio, podemos decir que responden a una perspectiva positivista, en la que el principal objetivo es la transmisión de saberes (y la posterior repetición de los mismos

por parte de los alumnos) desde una mirada única y objetiva, siguiendo un eje cronológico.

Ahora pasaremos a comparar los manuales de la editorial, publicados en diferentes momentos. Hemos elegido dos editoriales de las que tienen mayor circulación en nuestro país: Aique y Santillana, editados bajo la vigencia de dos leyes de educación diferentes.

Comenzaremos por los manuales de la editorial Aique, editados en 1997 y 2017. Del análisis realizado, podemos reconocer muchos puntos en común, así como unas pocas diferencias.

De los puntos en común, el más importante para nuestro análisis es que ambos manuales hacen un fuerte hincapié en el desarrollo de los procesos históricos y menos en acontecimientos puntuales. La relación entre las categorías temporales es trabajada permanentemente en los dos, especialmente en diversas actividades. La historia “...se escribe a partir de motivaciones que están en el presente” (Alonso y otros, 1997: 10). “Estudiar historia es, sobre todo, encontrar las relaciones entre el pasado, el presente y el futuro...” (Blanco y otros, 2017: 58)

La causalidad y los cambios son conceptos ampliamente explicados y trabajados en ambos manuales, explicitando la multicausalidad y los cambios de diversa naturaleza a lo largo del contenido. Otros conceptos temporales, como la simultaneidad, las permanencias y la sucesión también están presentes en estos manuales, si bien en algunos casos sólo es posible inferirlos ya que no están explicitados.

Es interesante notar que en estos manuales aparecen algunos apartados en los que se trabaja la vida cotidiana, algo que no está presente en libros de épocas anteriores. En la edición de 1997 la vida cotidiana es trabajada a partir de ciertas actividades, y en la edición de 2017 aparece representada en los relatos imaginarios que se encuentran al principio de cada capítulo. Aunque aún se hace presente en el modo de apartados especiales y en una cantidad acotada de veces, nos parece importante remarcar su presencia por la posibilidad de incluir otras miradas y, teniendo en cuenta la temática

central de este trabajo, otros ritmos, otras duraciones, diferentes a los de la política, la economía, o los tiempos militares.

Con respecto a las diferencias que podemos puntualizar entre estos manuales, nos interesa destacar algunas de ellas. En la edición de 1997, los autores se dirigen directamente al estudiante lector, logrando quizás un ritmo de lectura más ágil. En cada capítulo se incorpora un esquema cronológico, que se centra en la datación de eventos puntuales, especialmente políticos, del período que es trabajado en ese capítulo. Se explican algunas técnicas de trabajo, entre las que nos interesa destacar los ejes cronológicos y los mapas históricos. Las distintas duraciones temporales son representadas claramente en las líneas de tiempo. Por último, podemos ver que hay una variedad de mapas en los que se grafica el desarrollo de procesos históricos en el espacio.

Con respecto a la edición de 2017, vemos que se explicita que existen diversas maneras de medir y periodizar de acuerdo a diferentes culturas. En ningún momento se dirige al lector, excepto en las actividades, en las que lo hace más bien a un grupo, no al estudiante que está leyendo. Algunos conceptos temporales, como la sucesión y las continuidades, son escasamente desarrollados a lo largo de sus páginas. Un punto a destacar es que en pocas actividades podemos encontrar connotaciones temporales. Los mapas son escasos con respecto a otros manuales analizados, en alguno de ellos podemos inferir ciertos cambios y sucesión, pero los procesos no son tan evidentes en su representación espacial. Nos encontramos además con un mayor uso de conceptos y categorías, como “Estado”, “esclavismo”, “sociedades tributarias”.

Con respecto a los manuales de la editorial Santillana, de 2005 y 2015 respectivamente, del análisis comparativo también surgen varios puntos en común y algunas diferencias.

En ambos manuales el énfasis está puesto en los cambios y permanencias de diversa naturaleza, aunque las explicaciones causales son bastante sencillas, en varias ocasiones sólo se plantean desde un solo factor. El concepto de historia se relaciona con los de proceso, cambios, causalidad y sucesión, el tiempo histórico no se

conceptualiza, se explica a partir de su medición y periodización, que ambos manuales se cuidan de plantear que diversas maneras de medir y periodizar el tiempo en distintas culturas. También son explicados los diversos ritmos temporales, aunque en los dos casos esto no se ve claramente en el tratamiento del contenido. Los cambios y permanencias de distinto tipo se desarrollan con claridad a lo largo de sus páginas. El concepto de proceso histórico se puede entrever, aunque no está explicado claramente.

Hay escasa cantidad de ejes cronológicos en ambos manuales, en ellos es posible trabajar no sólo desde la cronología y la periodización, sino también procesos históricos, la sincronía, así como distintos ritmos temporales. También es limitada la cantidad de mapas representados, algunos de ellos dejan inferir algunos procesos históricos. La relación pasado – presente también se trabaja en algunas actividades sugeridas y en infografías.

Pasando ahora a las diferencias que podemos resaltar entre ambos manuales, vemos que en la edición 2005 se explican y desarrollan los tres tiempos de Braudel (que no son mencionados en la de 2015) y distintas técnicas de trabajo, entre ellas los cuadros sincrónicos. Hay una gran cantidad de actividades, en las que se pueden trabajar la multicausalidad y los cambios, así como la cronología y la periodización.

Con respecto a la edición 2015, vemos que incorpora las nociones de diacronía y sincronía, que no fueron explicadas en ninguno de los demás manuales. La simultaneidad y la sucesión, si bien están presentes en el manual, necesitan ser inferidas y sólo en contadas ocasiones. La cantidad de actividades propuestas es sensiblemente menor que en la edición anterior, y pocas de ellas tienen alguna connotación temporal.

Debemos hacer la aclaración que ambos manuales son parte de diferentes colecciones dentro de la misma editorial: la edición 2005 es de la colección “Todos protagonistas” (que se siguió imprimiendo y aún hoy es utilizado como material escolar) y la edición 2015 es de la colección “Conocer +”.

Podemos resumir en este cuadro los conceptos, relacionados con la temporalidad, privilegiados en cada manual:

MANUAL	CONCEPTOS
Astolfi	Cronología – Periodización
Ibáñez	Cronología – Periodización
Aique 1997	Proceso histórico
Santillana 2005	Cambios – Permanencias
Santillana 2015	Cambios – Permanencias
Aique 2017	Causalidad – Cambios

Con respecto a la organización y secuenciación de los contenidos, podemos notar que, en la mayoría de los casos, la cantidad de páginas dedicadas a los procesos milenarios de los pueblos del antiguo oriente es evidentemente menor que las dedicadas a la antigüedad clásica. El caso más claro es el del manual de Ibáñez, en el que al tratamiento de la antigüedad clásica se le dedica 102 páginas más que a las dedicadas a la antigüedad oriental. El manual en el que encontramos mayor equilibrio es el de la editorial Santillana, en su edición de 2015, en el que hay sólo 6 páginas de diferencia. Esta situación, que podría leerse como una cuestión cuantitativa, lo podemos analizar desde un punto de vista didáctico, consideramos que este tipo de organización de los contenidos puede dificultar la comprensión temporal de los estudiantes, al no encontrar correlato entre el tiempo en el que se desarrollaron ciertos procesos históricos y el tiempo que se dedica para estudiarlos.

También nos encontramos con cierta discontinuidad conceptual, ya que hay mapas y actividades que no se condicen con lo desarrollado en el cuerpo principal del manual, como lo vemos en estos casos:

- En los manuales de Aique 1997 y 2017 y Santillana 2005 y 2015, la representación del espacio no siempre se condice con los planteos temporales, presentando una visión ahistórica del espacio en mapas estáticos, sin conexión temporal.

- En las actividades de los manuales de Santillana 2005 y 2015 y Aique 2017 nos encontramos con varias actividades que se centran una historia de corte fáctico y cronológico, aunque en el desarrollo se haya planteado una historia procesual, con diversos ritmos temporales.
- En algunas representaciones temporales sólo podemos inferir un desarrollo cronológico y lineal del tiempo, aunque lo expresado por el manual se relacione con la idea de proceso y los distintos ritmos culturales, como lo vemos en el manual Santillana de 2015.

La falta de recurrencia procedimental también está presente, ya que nos encontramos con desarrollo de ciertos contenidos que son planteados una sola vez, sin volver a ellos. Es el caso, por ejemplo, del manual de Santillana editado en 2005, en el que se explican los aportes de Braudel, pero aparte de una actividad puntual, no se vuelve a esos conceptos ni se busca aplicarlos; o el editado en 2015, que explica los conceptos de diacronía y sincronía, a los que luego no vuelve. Otro ejemplo que podemos mencionar es el siguiente: en la edición 2017 de Aique se explica la utilidad de un eje cronológico, junto con una actividad, pero vemos que luego, a lo largo del desarrollo del manual, prácticamente no se regresa a esta información.

Ninguno de los manuales ensaya una definición del tiempo histórico, todos los libros analizados le dedican una sección a su medición y su periodización, incluso incorporando otros conceptos como simultaneidad, sucesión, proceso, causalidad, etc. Por esta razón, podemos decir que no hay precisión conceptual con respecto al tiempo histórico, sino que en todos ellos, el tiempo es un tiempo cronológico y medible, y aunque se sumen otros conceptos, el acento sigue estando allí.

La mayoría de los manuales que hemos estudiado, con la única excepción del manual de José Astolfi, se ocupa de explicar que la periodización del tiempo, así como qué cuestiones de la historia son pasibles de ser estudiadas, son una construcción de los historiadores, como lo podemos leer en las siguientes citas:

La Edad Media es un período histórico intermedio entre la Antigüedad y los Tiempos modernos (...). Los límites cronológicos que fijan el comienzo y el final de este largo período son convencionales y discutibles. La Historia –afirmó el

estudioso alemán Teodoro Mommsen- “es un continuo proceso de agregación”, es decir, tiene fluidez y los acontecimientos son un conjunto. Esta verdad siempre hace dudar sobre las fechas exactas que determinan los límites de una Edad histórica. (Ibáñez, 1980: 269)

“...los historiadores no se ocupan de la totalidad del pasado: realizan una selección de lo que les resulta más interesante o importante. (...)...el historiador debe reconstruir los hechos históricos y, también, las relaciones entre esos hechos.” (Alonso y otros, 1997: 10 – 11)

...los historiadores concuerdan en señalar que la irrupción de esos grupos (los hunos y los germanos) y el derrocamiento del último emperador romano de Occidente en el 476, marcan el fin de la Edad Antigua y el comienzo de otro período de la historia de la humanidad, conocido como Edad Media. (Arzeno y otros, 2006: 201)

En el año 476, el joven emperador del Imperio romano de Occidente, Rómulo Augústulo, fue derrocado por Odoacro, un jefe bárbaro. Si bien este hecho no figura entre las causas de la desintegración del Imperio, para los historiadores tienen una gran importancia simbólica. Este acontecimiento marca el inicio de la Edad Media (...) Ahora bien, el pasaje de la Edad Antigua a la Edad Media no significa que todo cambió de un día para el otro día. (Balbiano y otros, 2015: 121)

En el siglo XVIII, algunos pensadores europeos propusieron estudiar la historia dividiéndola en períodos, denominados edades. Para marcar el fin de una edad y el comienzo de otra, propusieron tomar como límites ciertos hechos históricos considerados claves. (Blanco y otros, 2017: 118)

Siguiendo con la periodización, en varios de los manuales se explicita que esta puede diferir de acuerdo a las distintas culturas. Esto lo podemos leer en el manual de Ibáñez, en el que, si bien se hace foco en una periodización de tipo eurocéntrica, se incorporan otros modos de dividir el tiempo. Esta cuestión, que tiene que ver con la consideración social y cultural del tiempo, se hace más evidente en los manuales de Santillana (2005 y 205) y en la edición 2017 de la editorial Aique. En la edición 1997 de Aique sólo encontramos dos fotos, una del calendario azteca y otra de un fragmento con un calendario romano, que llevan como referencia: “Otras culturas, otros puntos de partida para fechar.” (Alonso y otros, 1997:10)

Para cerrar este apartado, podemos decir que los manuales que se utilizaron hasta la década de 1980 plantean un desarrollo temático, de actividades (cuando las hay), de imágenes y de mapas que se condicen con un planteo positivista del tiempo, un

tiempo lineal, con énfasis en la cronología y la periodización. En los manuales posteriores a la Ley Federal de Educación se incorporan nuevas concepciones temporales: la noción de proceso, la interacción entre las categorías temporales, los diversos ritmos y la multicausalidad, aunque esto lo vemos más reflejado en el desarrollo posterior del contenido o en las actividades en uno de ellos, la edición 1997 de Aique. Por último, en los manuales posteriores a la Ley Nacional de Educación, se enfatizan los conceptos de proceso, causalidad, cambio y la conexión entre pasado y presente en el desarrollo de sus contenidos.

Así como pudimos ver que las características generales coinciden con las de otros manuales de la misma época (ver apartado 3.5) y responden a los contenidos plasmados en los correspondientes planes de estudio, también es posible notar que todos los manuales responden a los lineamientos legales, como lo exponemos en el siguiente cuadro, en el que agrupamos los manuales en tres conjuntos:

MANUALES	CARACTERÍSTICAS
Astolfi – Ibáñez	Ambos manuales tienen características que coinciden con la concepción de la enseñanza de la historia propia del positivismo: planteo enciclopedista, fáctico, mirada eurocéntrica (evidente en el énfasis dado a las culturas clásicas), desarrollo de prácticas positivistas y tradicionales, relato evolutivo, de sucesiones de causas y consecuencias.
Aique 1997 – Santillana 2005	Los dos manuales responden a los ejes puntualizados en los Contenidos Básicos Comunes: globalidad, cambio/continuidad, multicausalidad, intencionalidad. Se adecuan a los contenidos relacionados con la temporalidad, tanto conceptuales como procedimentales, que los CBC plantean: periodización, unidades cronológicas, distintas duraciones del tiempo, secuenciación de hechos y fenómenos.
Santillana 2015 – Aique 2017	Ambos manuales manejan una mayor diversidad de

	<p>ejes temáticos, se adecuan a los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios y a los objetivos precisados en la Ley Nacional de Educación: presentan un discurso explicativo, se busca incentivar el desarrollo del pensamiento crítico, así como la comprensión, el análisis, la argumentación, se privilegian los conceptos.</p>
--	---

Consideraciones finales

Hemos centrado el trabajo en esta tesis sobre la construcción de la temporalidad en manuales de Historia Antigua publicados en nuestro país en tres contextos diferentes: manuales editados y utilizados entre la década de 1940 y la década de 1980, manuales editados luego de la sanción de la Ley Federal de Educación y manuales editados luego de la sanción de la Ley Nacional de Educación.

En nuestro marco teórico hemos estudiado consideraciones conceptuales acerca del tiempo histórico, sus características, sus categorías y conceptos, las diferentes concepciones que se han desarrollado, así como diversas cuestiones acerca de la enseñanza y aprendizaje de la temporalidad y de la historia antigua. También analizamos cuestiones teóricas acerca de los manuales, especialmente los de historia antigua, su conceptualización, caracterización y contexto de producción.

Hemos trabajado partiendo de un enfoque que ve al manual como un producto cultural y pedagógico, siguiendo una estrategia cualitativa. La investigación se realizó siguiendo una tarea descriptiva y comparativa y un análisis deductivo y hermenéutico. Los objetivos perseguidos fueron la identificación, descripción y análisis de conceptos y representaciones temporales en los manuales seleccionados, también se buscó inferir los criterios en el tratamiento de la temporalidad e identificar las teorías en las que se enmarcan los manuales analizados, así como la relación entre la historia enseñada y la historia investigada.

Cada uno de los manuales ha sido analizado individualmente, revisando de qué manera se presentan (o no) los conceptos temporales seleccionados para este trabajo: cronología, periodización, cambio, permanencia o continuidad, sucesión, simultaneidad, causalidad (monocausalidad, multicausalidad), duración (corta, media, larga). Para el análisis de cada manual han actuado de guía una serie de preguntas que hemos desarrollado: ¿Qué concepto se plantea acerca del tiempo histórico?; ¿Cómo se explica la causalidad de los hechos y procesos históricos?; ¿Se describen cambios y permanencias en los procesos estudiados? ¿Cómo son presentados?; ¿Se desarrolla el concepto de simultaneidad en la explicación de las diversas civilizaciones de la

Antigüedad? ¿De qué manera?; ¿Cómo es presentada y desarrollada la sucesión?; En las actividades, ¿qué conceptos históricos se privilegian? ¿Coincide con los planteos temporales del texto?; Con respecto a las imágenes y los mapas, ¿tienen alguna referencia temporal? En el caso de no contar con la ubicación en el tiempo, ¿es posible hacer alguna inferencia temporal?; ¿Se representa el tiempo de alguna manera? ¿Cómo? ¿Con qué figuras? ¿Qué concepción temporal y qué conceptos son representados?; ¿Se desarrollan (o se dejan entrever) las ideas de proceso y de multiplicidad de ritmos?

Este trabajo se cierra con un análisis comparativo de los seis manuales, siguiendo como guía los interrogantes iniciales de esta investigación: ¿Qué conceptos y representaciones temporales aparecen en los manuales de historia antigua?; ¿Qué recursos se utilizan y qué actividades son propuestas en relación con el aprendizaje de la temporalidad?; ¿Qué cambios se observan entre los manuales de diferentes épocas?; ¿Qué tipo de relación está implícita entre historia investigada e historia enseñada?

Nos hemos centrado en los manuales de Historia Antigua porque su estudio presenta una serie de complejidades conceptuales y, especialmente, temporales. Al estudiar la Antigüedad acercamos a los estudiantes a civilizaciones muy lejanas en el tiempo y a desarrollos temporales desconocidos para ellos hasta ese momento. Así, ellos se encuentran con civilizaciones milenarias, con procesos complejos, con explicaciones multicausales, con cambios muy profundos y con largas permanencias. También, se enfrentan al desarrollo simultáneo de diferentes civilizaciones y de procesos similares vividos en distintos espacios, así como a un pasado al que no resulta sencillo conectar con el presente por su lejanía y extrañeza.

Podemos sintetizar algunas cuestiones centrales de esta investigación en los siguientes postulados:

- Es posible enmarcar a los manuales en tres modelos diferentes, de acuerdo con el eje sobre el que organizan sus contenidos. Si bien los manuales de Astolfi y de Ibáñez tienen características similares, en el sentido que ambos hacen

hincapié en el tiempo de los acontecimientos, especialmente los político – militares, el de Ibáñez presenta una variedad aún mayor de información, acumulando una gran cantidad de datos, por lo que ubicamos al manual de Astolfi en el modelo acontecimental – institucionalista, y al manual de Ibáñez en el modelo enciclopedista. Los otros cuatro manuales presentan la información de una manera más integral, se tienen en cuenta otros aspectos de la realidad y hay un mayor protagonismo del alumno (que está ausente del manual de Astolfi y apenas un poco más presente en el de Ibáñez), por lo que los hemos caracterizado como manuales que se pueden encuadrar en el modelo globalizante – interpretativo.

- En los manuales seleccionados se pasa de un tiempo lineal, progresivo, propio de una concepción positivista a una multiplicidad de tiempos sociales, a la concepción de la historia como cambio y movimiento.
- La relación pasado – presente, que sólo se puede entrever en una ocasión en el manual de Ibáñez, se desarrolla con fuerza en los manuales editados a partir de la Ley Federal de Educación. Esto no sólo es posible de notar en el desarrollo de los contenidos sino también en las actividades propuestas.
- Los manuales anteriores a la Ley Federal de Educación organizan sus contenidos siguiendo una lógica estrictamente cronológica en la que se presentan largas cadenas de hechos que se explican en su misma sucesión. El concepto de proceso y los diferentes ritmos temporales aparecen explicados y desarrollados en los manuales posteriores a la Ley Federal de Educación. En nuestra investigación, pudimos notar que hay un mayor énfasis en los procesos en el caso de los manuales de la editorial Aique. Las temáticas siguen en todos un desarrollo cronológico, pero pasaron del énfasis en los eventos político militares al desarrollo de contenidos estructurados en torno a diversos ejes, a la causalidad, los cambios y las continuidades.
- En todos los manuales podemos encontrar representaciones temporales en la forma de líneas de tiempo, pero con grandes diferencias. Los manuales de Astolfi e Ibáñez presentan líneas estáticas, en las que la periodización aparece como algo fijo y definitivo. En los demás manuales, estas representaciones aparecen en menor número, pero ya incorporan otras nociones temporales,

yendo más allá de la medición del tiempo. Así, pudimos ver que es posible inferir simultaneidad, cambios, permanencias, sucesión, así como diferentes ritmos temporales. Incluso, se presenta a la periodización como una construcción al representar límites más flexibles entre las diversas etapas.

- En todos los manuales las imágenes sólo ilustran el contenido y las podemos ubicar en el tiempo, pero consideramos que no permiten inferir conceptos temporales más complejos. En el caso de los mapas, su número fue disminuyendo en los manuales más actuales. En general, muchos de ellos permiten ubicar en el espacio a determinados procesos históricos, predominan los tiempos cortos y de mediana duración.
- Hay un claro proceso en los manuales más actuales en el que se les da más protagonismo a los alumnos, notable en la diversidad cada vez mayor de actividades y en el lenguaje utilizado.
- Las actividades propuestas han ido aumentando en cantidad y variedad en los manuales, y las mismas se relacionan con la concepción temporal que prima en cada uno. Así, podemos ver que en el manual de Ibáñez se solicita la ubicación cronológica de ciertos eventos, predomina el tiempo corto, y sólo en algunos casos se trabaja con la causalidad. En cambio, en los manuales editados a partir de la década de 1990 se trabaja con una diversidad de conceptos temporales (sin abandonar la cronología y la periodización), y se hace énfasis en la relación entre el pasado y el presente.
- Con respecto a las prácticas docentes, los manuales pasan de las prácticas positivistas, lineales, cronológicas, que no se ocupan de las distintas duraciones temporales y brindan explicaciones monocausales, a prácticas que se pueden enmarcar en las nuevas tendencias en Ciencias Sociales, que estudian problemas presentes desde su dimensión histórica, y analizan múltiples causas, permanencias y cambios y se les solicita a los estudiantes que planteen sus propias hipótesis sobre diversas situaciones.
- En ninguno de los manuales brindan una definición acerca del tiempo histórico, no hay precisiones conceptuales al respecto sino que todos se centran en la explicación de su medición y periodización.

- En el manual de Ibáñez ya encontramos una breve referencia a la existencia de diferentes periodizaciones en diferentes culturas, punto que será desarrollado con mayor detalle en los editados a partir de la década de 1990. Los demás conceptos temporales no aparecen explicados en los manuales de Astolfi e Ibáñez, recién los vamos a encontrar desarrollados en los manuales posteriores a la Ley Federal de Educación. En estos se brindan explicaciones acerca de conceptos como proceso, cambio, causalidad, sucesión, etc.
- En todos hay un mayor desarrollo de las civilizaciones griega y romana con respecto a las milenarias civilizaciones orientales, aunque en los manuales actuales hay mayor equilibrio en el espacio dedicado a su explicación. Consideramos que esto puede dificultar la comprensión temporal de los estudiantes, al encontrar un desequilibrio en el tratamiento de procesos históricos de desarrollo temporal mucho más largo unos que otros.
- En casi todos los manuales (con la excepción de Astolfi) encontramos el planteo de la periodización como una construcción de los historiadores, pero luego en ninguno de ellos se vuelve a esta explicación, lo que puede llevar a que pase desapercibido entre el resto de la información.
- En algunas ocasiones hay cierta recurrencia procedimental, que se hace evidente en los casos en los que se puntualizan sobre ciertos conceptos temporales, como las diferentes duraciones temporales, o la multicausalidad, pero luego vemos que no se sigue desarrollando ni lo vemos aplicado en las actividades propuestas.
- Encontramos una distancia cada vez mayor, hasta la década de 1990, entre la historia investigada y la historia enseñada, evidente en el hecho que la concepción positivista del tiempo, propia de fines del siglo XIX continuó en los manuales hasta la sanción de la Ley Federal de Educación, manuales que fueron reimpresos a lo largo de décadas prácticamente sin cambios. Nuevas concepciones temporales sólo se van a hacer presentes en los manuales unas décadas más tarde.
- Los contenidos de todos los manuales cumplen con los ejes temáticos, así como con los objetivos relacionados con la temporalidad de los planes o programas de estudio y las leyes educativas en los que están enmarcados.

- En los cuatro manuales más actuales podemos reconocer cierta discontinuidad conceptual, ya que el modo en que se desarrollan los contenidos y las actividades que se proponen no siempre se condice con los planteos que realizan acerca de la temporalidad.
- La causalidad se desarrolla, tanto explícita como implícitamente, en todos los manuales. La principal diferencia reside en que se pasó de explicaciones monocausales, basadas incluso en ciertas ocasiones en causas subjetivas, a explicaciones multicausales de diferente complejidad.
- Los cambios y las permanencias también están presentes en todos los manuales, aunque de manera diferente ya que las explicaciones acerca de los cambios se van complejizando y, en el caso de las permanencias, en los manuales de Astolfi e Ibáñez son planteadas implícitamente, especialmente sobre aspectos culturales. Los manuales más actuales desarrollan con mayor profundidad, y sobre diversos aspectos, este concepto.
- La simultaneidad sólo se puede inferir en ciertos puntos en la mayoría de los manuales, en pocos casos se desarrolla explícitamente, en los que se explica no sólo el concepto sino también se solicita la realización de cuadros sincrónicos.
- La sucesión sólo es explicada en una ocasión, pero es posible inferirla en todos los manuales.
- Los distintos ritmos temporales se pueden inferir en algunos casos en los manuales más actuales y en un caso son explicados conceptualmente, pero no se desarrollan explícitamente.

La enseñanza y el aprendizaje de la Historia Antigua son, como ya establecimos, procesos muy complejos en los que la comprensión del tiempo histórico presenta una serie de dificultades. Es por ello que insistimos en la importancia de la claridad conceptual y procedimental con las que es necesario llevar adelante nuestras prácticas. Si tenemos como objetivo que nuestros estudiantes puedan acercarse al conocimientos de la Historia Antigua y del tiempo histórico es importante que les brindemos herramientas que les permitan ver más allá del simple desarrollo cronológico y acercarse a la comprensión de los procesos, de los diferentes ritmos

temporales, de la multicausalidad, de la sucesión, de la sincronía, de los cambios y las permanencias.

Consideramos que el aporte de un trabajo como este se relaciona principalmente con brindar herramientas para pensar y hacer consciente el uso de los manuales en la práctica docente, evidenciando la concepción temporal que subyace en ellos, qué conceptos temporales se plantean, cómo se desarrollan, qué actividades se proponen al respecto, así como qué representaciones, imágenes y mapas se presentan. Creemos que es de suma importancia que al manual se lo analice, se lo interroge, y que no se lo utilice en el aula de una manera acrítica, ya que se puede caer en contradicciones teóricas y en cierta recurrencia procedimental.

En el análisis que realizamos podemos ver cómo la concepción positivista del tiempo, que lo relaciona con la cronología, está presente en manuales que han sido utilizados por décadas, permeando la formación de varias generaciones. Si bien esto ha cambiado en los manuales actuales que analizamos, aún es posible de observar en ciertas actividades sugeridas y en algunos casos en el modo en el que se organizan y desarrollan los contenidos. Esto nos lleva a la necesidad, como decíamos, de reflexionar sobre nuestras propias concepciones, los objetivos que nos trazamos y las herramientas que utilizaremos en el aula.

Debido a que hemos seleccionado y analizado seis manuales de un universo editorial muy numeroso, consideramos que no necesariamente podemos plantear que las conclusiones de este trabajo se pueden aplicar automáticamente a todos los manuales de los mismos períodos, pero sí que hemos brindado herramientas para llevar adelante una lectura crítica y analítica de otros manuales.

Bibliografía

Abellán Fernández, J. (2017). Reflexiones y propuestas críticas. Los libros de texto y las finalidades de la enseñanza de la Historia. *Clio & Asociados*, (21), 191-222. Recuperado de <https://www.clio.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Clion21a03>

Abril, D. y Cuenca, J.M. (2016) Prehistoria y Arqueología en 1° de ESO: análisis documental y propuesta didáctica para la explicación de la organización social pasada y actual. *CLÍO. History and History Teaching*, (42). Recuperado de <http://clio.rediris.es>

Aguiar, L., & Cerdá, C. (2008). La historia de la historia como disciplina escolar, una mirada desde la larga duración. *Revista Escuela de Historia*, 7. (2) Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-90412008000200002&lng=es&tlng=es

Aisemberg, B. y Alderoqui, S. (comps) (1995) *Didáctica de las Ciencias Sociales*, Buenos Aires, Argentina: Paidós Educador.

Aisenberg, B. (2004). Niños leyendo un texto escolar de historia. *Congreso Internacional Educación Lenguaje y Sociedad. Tensiones Educativas en América Latina*. Ponencia presentada en el congreso. Universidad Nacional de La Pampa. General Pico, La Pampa. Recuperado de <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/051.pdf>

Álvarez Sanchís, J., Hernández Martín, D. y Martín Díaz, M.D. (1995) Prehistoria e Historia Antigua en la enseñanza secundaria. Tradición e innovación en los textos escolares. *Revista Iber*. (6). Versión electrónica.

Álvarez, L. (2017a) *La enseñanza de las categorías temporales en relación con la Historia Reciente. Análisis de prácticas de enseñanza de estudiantes avanzados de la carrera de profesorado de Historia FHUC – UNL*. (Tesis de maestría). Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina.

Álvarez, L. (2017b) Los mapas temporales como recurso didáctico innovador para la enseñanza de problemas sociales relevantes que promuevan el pensamiento crítico en los alumnos. *Revista de Educación. Año VIII*, (12). Pp. 99 – 117.

Álvarez, M.S. (2018) La historia antigua en la escuela secundaria: diseños curriculares y manuales escolares. *Reseñas de enseñanza de la Historia*. Apehun. (16) Pp. 99 – 112.

Alzate Piedrahita, M. V., Arbelaez Gómez, M. C., Gómez Mendoza, M. A., Romero Loaiza, F., & Gallón, H. (2005). Intervención, mediación pedagógica y los usos del texto escolar. *Revista Iberoamericana De Educación*, 37 (3), 1-16. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2709>

Alzate Piedrahita, M.V., Gómez Mendoza, MA., Lanza Sierra, C. (2007) *Uso de los libros de texto escolar: actividades, funciones y dispositivos didácticos*. Pereira, Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira.

Apple, M. (1986) *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de raza en la educación*. Barcelona, España: Paidós.

Aróstegui, J. (1995). *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona, España: Crítica.

Asensio, M., Carretero, M. y Pozo, J. I. (eds.) (1989). *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid, España: Visor.

Badanelli, A.; Mahamud, K.; Milito, C.; Ossenbach, G.; Somoza, M. (2007) *School Textbooks*. Madrid, España: UNED.

Benchimol, K.; Antonio Carabajal, J.; & Larramendy, A. (2008). La lectura de textos históricos en la escuela. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. (1). Pp. 22-31.

Benejam, P. (2002) *Las Ciencias sociales: concepciones y procedimientos*. Claves para la innovación educativa, 14. Barcelona, España: Editorial Graó.

Benejam, P. y Pagès, J. (coord.) (2002) *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona, España: Editorial Borsoi.

Blanco Rebollo, A. (2007) *La representación del tiempo histórico en los libros de texto de primero y segundo de la enseñanza secundaria obligatoria*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.

Blanco Rebollo, A. (2008) La temporalidad histórica en los libros de texto. En Seminari de professorat de Geografia i Història. *Els llibres de text i l'ensenyament de la Història. Record d'en Jordi Burguera Gómez*. (Pp. 55 – 62). Barcelona, España: Universitat de Barcelona.

Borre Johnsen, E. (1996) *Libros de texto en el calioscopio: estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona, España: Pomares – Corredor.

Borries, B., Körber, A. y Meyer-Hamme, J. (2006) Uso reflexivo de los manuales escolares de historia: resultados de una encuesta realizada a docentes, alumnos y universitarios. *Enseñanza de Las Ciencias Sociales*, (5), pp. 3-19.

Braga Blanco, G., & Belver Domínguez, J. (2015). El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación. *Revista Complutense De Educación*, 27 (1), pp. 199-218.

Braudel, F. (1970) *La historia y las ciencias sociales*. Madrid, España: Alianza Editorial.

Braudel, F. (1987) *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*. Tomo I. México: Fondo de Cultura Económica.

Bravo Pemjean, L. (2008) Textos escolares: su uso en la enseñanza de la Historia. En Ministerio de Educación de Chile. *Seminario Internacional. Textos escolares de Historia y Ciencias Sociales*. (Pp. 150 – 159). Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

Campos Rodríguez, D. y Rodríguez Melo, N. (2004) *La enseñanza de los pueblos antiguos en la escuela*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

Carbone, G. (2003) *Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Carbone, G. (2011) Maestros y manuales escolares: modos de vinculación como huellas de la historia escolar y de la visibilidad institucional de sus actores. 1958-2008. En P. Celada Perandones, (ed.) *Arte y oficio de enseñar: dos siglos de perspectiva histórica / XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación*. Vol 2. (Pp. 339-346). Soria, España.

Carretero, M. (1994) *Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia*. Buenos Aires: Editorial Aique.

Choppin, A.; Soto Lucas, M. (trad.) (2001) Pasado y presente de los manuales escolares. *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. 13, (29-30), págs. 207-229

Colás Bravo, MP. (1989) El libro de texto y las ilustraciones: enfoques y perspectivas en la investigación educativa. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*. (7). Pp. 41-50.

Colomer, J.C., Sáiz, J., & Valls, R. (2018). Competencias históricas y actividades con recursos tecnológicos en libros de texto de Historia: nuevos materiales y viejas rutinas. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33 (1). Disponible en: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>

Crawford, K. (2003) The role and purpose of textbooks. *International Journal on Historical Learning, Teaching and Research*. 3. (2). Pp. 5 – 10.

Crochetti, S. (2000) La Historia del Antiguo Oriente en los textos escolares argentinos. *XXII Annual Conference of the ISHE*. Trabajo presentado en la conferencia. Alcalá de Henares, España.

Cuesta Fernández, R. (1997) *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona, España: Pomares – Corredor.

De Amézola, G. (1999) La quimera de lo cercano: sobre el tratamiento de las nociones de tiempo y espacio en las clases de Historia. *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. (4). Pp. 100 – 130.

De Amézola, G. (2008) *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, Argentina: Libros del Zorzal.

Delgado, B. (2010). Los libros de texto como fuente para la Historia de la Educación. *Historia De La Educación*. (2). Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/6544>

Di Franco, M.G., Siderec, S. y otros. (2004) *El curriculum en acción y el lugar de los libros de texto*. Facultad de Ciencias Humanas. UNLPAM. La Pampa, Argentina.

Di Franco, MG., Siderac, S. y Di Franco; N. (2007) Libros de texto: ¿saberes universales o descontextualizados? *Horizontes Educativas*. 12. (1). Pp. 23-33.

Díaz-Barriga, F., García, J. y Toral, P. (2008). La comprensión de la noción de tiempo histórico en estudiantes mexicanos de primaria y bachillerato. *Cultura y Educación*. (20). Pp. 143-160.

Dobaño Fernández, P. y Rodríguez, M. (2008) Los contenidos de los libros de texto escolares de historia y ciencias sociales 1983 – 2006. En Ministerio de Educación de Chile. *Seminario Internacional. Textos escolares de Historia y Ciencias Sociales*. (Pp. 475 – 486) Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

Eco, U. (14 de agosto de 2004). El libro de texto como maestro. *El Mundo*. Año XV. N: 5.362. Recuperado de: http://www.elmundo.es/papel/2004/08/14/opinion/1679375_impresora.html

Escolano Benito, A. (2016). El manual como texto. *Pro-Posições*, 23 (3), pp. 33-50. Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642827>

Escribano, C. y Gudin, E. (2018). Entender el tiempo histórico para enseñar la historia: una propuesta de investigación. En López, E.; García, C. y Sánchez, M. (ed.) *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en Didácticas de las Ciencias Sociales*. Valladolid, España: Universidad de Valladolid.

Fernández Palop, M.P. & Caballero García, P.A. (2017). El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 20 (1). Pp. 201-217.

Fernández Reiris, A. (2005) *La importancia de ser llamado "libro de texto". Hegemonía y control del currículum en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

Finocchio, S. (1989) Programas y textos en la historia de cuatro asignaturas de nuestra escuela media: Historia, Lengua y Literatura, Educación Cívica y Física. *Propuesta Educativa*, (1).

Finocchio, S. (2009). *La escuela en la historia argentina*. Buenos Aires, Argentina: Edhasa.

Finocchio, S. (comp.) (1993) *Enseñar Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Troquel.

Gallardo, I. (2001) Una aventura educativa: el uso del libro de texto hacia el siglo XXI. *Revista Educación*. 25 (1): 81 – 93.

García Santa María, T. y Pagès Blanch, J. (2008) La imagen de la antigüedad en la enseñanza de la Historia. En M.J. Castillo (coord.) *Congreso Internacional "Imágenes", la Antigüedad en las artes escénicas y visuales*. (Pp. 691 – 720). La Rioja, España: Universidad de La Rioja.

Gómez Carrasco, C. J. (2014) Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2º de la ESO. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*. (29-1). Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>

Gómez Carrasco, C.J. y Chapman, A. (2017) Enfoques historiográficos y representaciones sociales en los libros de texto. Un estudio comparativo, España-Francia-Inglaterra. *Historia y Memoria de la Educación*. (6). Pp. 319-361.

Gómez, C.J., Cózar, R. y Miralles, P. (2014) La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (29-1). Recuperado de: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>

González, P. (2006) Conciencia histórica y enseñanza de la historia: una mirada desde los libros de texto. *Enseñanza de Las Ciencias Sociales*. (5) Pp. 21-30.

González, P. (2016). La historia escolar a inicios del siglo XXI: cambios, pérdidas y conquistas. *Sociohistorica*. (37). Recuperado de: <http://www.sociohistorica.fahce.unlp.edu.ar/article/view/SH2016n37a05>

Gonzalez, P. y Massone, M. (2005). La Formación de la Temporalidad en la Enseñanza de la Historia. Aproximaciones desde los Libros de Texto Escolares. *Clío & Asociados*. (8). Pp. 67 – 84.

Grupo Eleuterio Quintanilla (1998) *Libros de texto y diversidad cultural*. Madrid, España: Talasa.

Hernández Cardona, F.X. (2002) *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Didáctica de las ciencias sociales, 169. Barcelona, España: Graó.

Hernández Guerra, L. (1995) Recorrido por la historiografía de la Historia Antigua. *Revista Iber*. (6). Versión electrónica.

Ibagón Martín, N.J. (2014) Los textos escolares y la enseñanza de la historia: elementos teóricos para entender su relación. *Hojas y Hablas*. (11) Pp.37-46.

Kaufmann, C. (2015). Manualística Escolar en Argentina (2003-2013). *Espacio, Tiempo y Educación*, 2 (1), pp. 69-95.

Kaufmann, C. (directora) (2006) *Dictadura y Educación. Tomo 3: Los textos escolares en la Historia Argentina Reciente*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

Koselleck, R. (1993) *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona, España: Paidós.

Koselleck, R. (2001) *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*. Barcelona, España: Paidós.

Lanza, H. y Finocchio, S. (1993) *Curriculum presente. Ciencia ausente. Tomo III. La enseñanza de la Historia en la Argentina de hoy*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.

Le Goff, J.; Pérez Ringuet, S. (1991). Entrevista al profesor Jacques Le Goff. *Boletín de Historia Social Europea*. (3), pp. 57-68. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2420/pr.2420.pdf

Levinas, M. (ed.) (2008) *La naturaleza del tiempo. Usos y representaciones del tiempo en la historia*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.

Lewkowicz, M. y Rodríguez, M. (2016) Historiografía académica e historia escolar. Los libros de texto de historia entre dos centenarios. *Història da Historiografia*. (20). Pp. 48- 68.

Llopis Pla, C. (1996) *Ciencias Sociales, Geografía e Historia en Secundaria. Secundaria para todos*. Madrid, España: Narcea.

López García, M. (2010) A rey muerto, rey puesto. El papel del docente en el manual escolar. *Revista Ibero-americana de Educação*. (54), pp. 203-220.

López Hernández, A. (2007) Libros de texto y profesionalidad docente. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*. (6).

Martínez Bonafé, J. y Rodríguez Rodríguez, J. El currículum y el libro de texto escolar. Una dialéctica siempre abierta. En J. Gimeno Sacristán. (Comp.) (2010) *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. (Pp. 246-268). Madrid, España: Morata.

Martínez, JCB y Rubio, JCC. (2018). Teoría y metodología de investigación sobre libros de texto: análisis didáctico de las actividades, las imágenes y los recursos digitales en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Revista Brasileira de Educação*, (23). Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230082>

Mejía Botero, W. ¿Qué críticas se hace al contenido de los libros de texto escolar de Historia y Ciencias Sociales? En Ministerio de Educación de Chile. *Seminario Internacional. Textos escolares de Historia y Ciencias Sociales*. (Pp. 487 – 527). Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

Merchán Iglesias, F.J. (2002) El uso del libro de texto en la clase de Historia. *Gerónimo de Uztariz*, (17/18), pp. 79-106.

Miralles Martínez, P. y Gómez Carrasco, C. (2016) Sin “Cronos” ni “Kairós”. El tiempo histórico en los exámenes de 1º y 2º de educación secundaria obligatoria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. (15). Pp. 15 – 26.

Miralles Martínez, Pedro y Gómez Carrasco, Cosme J. (2017) Enseñanza de la historia, análisis de libros de texto y construcción de identidades colectivas. *Historia y Memoria de la Educación*. (6): 9-28.

Mora, G. y Ortíz, R. (2013) La enseñanza del “tiempo histórico”: problemas y propuestas didácticas. *Història & Ensino*. 19. (1), pp. 7 – 25.

Nicholls, J. (2003) Methods in School Textbook Research. *International Journal on Historical Learning, Teaching and Research*. 3 (2), pp. 11 – 26.

Ossenbach Sauter, G. (2000) La investigación sobre los manuales escolares en América Latina: la contribución del Proyecto Manes. *Historia de la Educación (Salamanca)* (19), pp. 195-203.

Pagès, J. (1989) Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico. En Rodríguez Frutos, J. (ed.) *Enseñar historia. Nuevas propuestas*. (Pp. 107 – 138) Barcelona, España: Laia.

Pages, J. (1997) El tiempo histórico. En Benejam, P. y Pagés, J. (coord.). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona, España: Horsori, ICE-Universidad de Barcelona.

Pagès, J. (1999) El tiempo histórico: ¿qué sabemos sobre su enseñanza y su aprendizaje? Análisis y valoración de los resultados de algunas investigaciones. En Sancho, J. et al. *Aspectos didácticos de Ciencias Sociales*. 13. (Pp. 241-278) Zaragoza, España: ICE-Universidad de Zaragoza.

Pagès, J. (2004) Tiempos de cambios... ¿cambios de tiempos? Sugerencias para la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico a inicios del siglo XXI. *Coleção Textos de Graduação*. 3, UCSAL (Universidade Católica do Salvador. Centro de Estudos do Imaginário Contemporâneo. Brasil), pp. 35-53.

Pagès, J. (2008) Los libros de texto de ciencias sociales, geografía e historia y el desarrollo de competencias ciudadanas. En Ministerio de Educación de Chile. *Seminario Internacional. Textos escolares de Historia y Ciencias Sociales*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

Pagès, J. y Santisteban, A. (1999) La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas, en AUPDCS, *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué*. (Pp. 187 – 207). Sevilla, España: Díada.

Pagès, J. y Santisteban, A. (2008) Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica. En Jara, M.A. (coord.) *Enseñanza de la Historia. Debates y Propuestas*. Neuquén, Argentina: EDUCO - Editorial de la Universidad Nacional del Comahue.

Pérez Campos, A., Álvarez, MS., Balla, MN. (2014) Los libros escolares de historia antigua: análisis de las actividades propuestas. En *XV Jornadas Nacionales y IV*

Internacionales De Enseñanza De La Historia (e-book). Disponible en línea: http://www.fhuc.unl.edu.ar/materiales_congresos/CD_ensenanza_historia_2014/pdf/nucleo_2/perez_campo_alvarez_balla.pdf

Pingel, F. (2010) *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. Paris, Francia: UNESCO.

Pluckrose, H. (2000) *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid, España: Morata.

Pozo, I; Carretero, M; Asensio, M (1989) *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid, España: Visor.

Prats, J. (2000) Dificultades para la Enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria: Reflexiones ante la situación española. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. (5), pp. 71-98.

Prats, J. Criterios para la elección del libro de texto de historia. (2012) *IBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. (70). Versión electrónica.

Rodríguez Hidalgo, C. (2013) El potencial curricular de los libros de texto para generar experiencias de aprendizaje. *Revista Educación*. 37 (1), pp. 119-129.

Ruiz Olabuenaga, J.I. (2003) *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.

Ruiz, G., Molinari, A., Muiños, C., Ruiz, M., & Schoo, S. (2008). La estructura académica del sistema educativo analizada a partir de los contenidos de la enseñanza: La educación secundaria durante las primeras décadas del siglo XX. *Anuario de investigaciones*, (15) Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862008000100058&lng=es&tlng=es

Ruiz-Zapatero, Gonzalo & R. Alvarez Sanchís, Jesús. (1997). La prehistoria enseñada y los manuales escolares españoles. *Complutum*, pp. 265-284.

Rüsen, J. (1997) El libro de texto ideal. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. (12), pp. 79-93.

Saab, J. (1997) La enseñanza de la historia y los libros de texto. *Clío & Asociados*. (2), pp. 115 – 122.

Sabino, C. (1992) *El proceso de investigación*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Numen.

Sáez Rosenkranz, I. (2016) *Análisis de actividades en libros de texto de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de educación básica en Chile* (tesis doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona.

Sáiz Serrano, J. (2014) Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*. 29-1. Recuperado de: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>

Santisteban Fernández, A. (2007) Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico. *Enseñanza De Las Ciencias Sociales*. (6), pp. 19-29.

Santisteban Fernández, A. (2017) Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo Andino*. (53), pp. 97 – 99.

Scarafía, I. y Giletta, C. (1999) Los libros de texto de la escuela media y/o del tercer ciclo de la EGB: el tratamiento del Género en la Conquista y Colonización española de América. *Clío & Asociados*. (4), pp. 121 – 130.

Schmitt-Pantel, P. (2002) Que dire du monde antique à l'École? *Colloque «Apprendre l'histoire et la géographie à l'École»*. Recuperado de: <http://eduscol.education.fr/cid45985/que-dire-du-monde-antique-a-l-ecole%C2%A0.html>

Selander, S. (1990) Análisis de textos pedagógicos. Hacia un nuevo enfoque de la investigación educativa. *Revista de Educación* (293), pp. 345 – 354.

Somoza Rodríguez, M. (2007) El "proyecto Manes" y la investigación sobre manuales escolares. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*. (6).

Torres Bravo, P.A. (2000) Educación de la temporalidad en ESO y Bachillerato. *Tarbiya: revista de investigación e innovación educativa*. (22), pp. 19-32.

Torres Bravo, P.A. (2001) *Enseñanza del tiempo histórico: historia, Kairós y Cronos: una unidad didáctica para el aula de ESO*. Madrid, España: Ediciones de la Torre.

Trepal, C., Comes, P. (1998) *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Materiales para la innovación educativa, 12. Barcelona, España: GRAO.

Valledor, L. (2013). La Comprensión del Tiempo Histórico en Estudiantes Chilenos. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (12), pp. 3-12.

Valls Montés, R. (2001) Los estudios sobre los manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*. (15), pp. 23-36.

Valls Montés, R. (2001) Los nuevos retos de las investigaciones sobre los manuales escolares de historia. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida, Venezuela. (6)

Valls Montés, R. (2002) Cambios y continuidades en los manuales y materiales curriculares de historia de la Educación Secundaria Obligatoria. *Gerónimo de Uztariz*. (17-18), pp. 67-78.

Valls Montés, R. (2008) *La enseñanza de la historia y textos escolares*. Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.

Villalain, JL. (2005). El proyecto MANES: una aproximación sistemática al estudio de los manuales escolares de los siglos XIX y XX. *Heurística: revista digital de historia de la educación*. (4).

Wallerstein, I. (1998) *Impensar las ciencias sociales: límites de los paradigmas decimonónicos*. El Mundo del siglo XXI. México: Siglo XXI.

Zingarelli, A. (1996) Algunas consideraciones sobre la propuesta editorial para la enseñanza de la Historia Antigua. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*. (1), pp. 81 – 89.

Zorrilla Maza, D. (2017) *La Historia Antigua en educación secundaria: realidad y posibilidades*. Universidad de Cantabria. Recuperado de: <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/13169>

Documentos, fuentes oficiales y páginas web

Consejo General de Educación de Entre Ríos. (2010) *Diseño curricular de Educación Secundaria*. Tomo 1. Entre Ríos, Argentina: CGE.

Decreto N° 6680/1956. Publicado en *ALA, XVI – A*. Pp. 285 – 288. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/catalogo/Record/000217306>

Ley N° 24195/1993. Ley Federal de Educación.

Ley N° 26206/2006. Ley Nacional de Educación.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1995) *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Ministerio de Educación. (2011) *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Séptimo Año. 7° Año Educación Primaria y 1° Año Educación Secundaria*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación.

Página web de ANELE, Asociación Nacional de Editores de Libros y Materiales de Enseñanza. <https://anele.org/>

Página web de Ceince, Centro Internacional de la Cultura Escolar. <https://www.ceince.eu/>

Página web de IARTEM, *International Association for Research on Textbooks and Educational Media*. <https://iartemblog.wordpress.com/>

Página web de Manes, Centro de Investigación Manuales Escolares. <http://www.centromanes.org/>

Página web del *Georg Eckert Institute for International Textbook Research*. <http://www.gei.de/en/home.html>

Página web del Grupo Eleuterio Quintanilla. <https://www.equintanilla.com/index.html>

Página web de ISST, *International Society for the Study of Time*. <http://studyoftime.org/>

Página web del Programa Histelea. <http://www.histelea.unlu.edu.ar/>

Página web del proyecto Emmanuelle. <http://www.inrp.fr/emma/web/index.php>

Manuales

Alonso, E., Elisalde, R. y Vázquez, E. (1997). *Historia. Desde la antigüedad hasta la formación del mundo moderno*. Buenos Aires, Argentina: Aique.

Arzeno, M., Castro, H., Fariña, M., Minvielle, S., Morichetti, M., Schwarzberg, L., Scirica, E., Ucha, G. (2005) *Ciencias Sociales 7. Serie Todos protagonistas*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.

Astolfi, J. (1963 [1951]) *Historia 1. Antigua y Medieval*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.

Balbiano, A.; Carabajal, B.; Casola, N.; Celotto, A.; Cifuentes, M.; López de Riccardini, S.; Maurizio, M.P.; Sá, I.; Vissani, G. (2015) *Ciencias Sociales 1*. Serie Conocer +. Buenos Aires, Argentina: Santillana.

Blanco, J.; Fernández Caso, M.; Gurevich, R.; Vázquez, E.; Alonso, E.; Soletic, M. (2017) *Ciencias Sociales 1*. Serie ConCiencia Social. Buenos Aires, Argentina: Aique.

Ibáñez, J.C. (1980) *Historia 1*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Troquel.