

La temporalidad en los manuales de Historia Antigua: de Astolfi a los manuales del siglo XXI.

por *María Silvia Álvarez*¹

Universidad Autónoma de Entre Ríos

mariasilviaalvarez@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2267-4279>

Recibido: 01/04/2020 - Aceptado: 07/05/2020

DOI: <https://doi.org/10.14409/cya.v0i30.8955>

Resumen

El presente artículo recoge los principales lineamientos de nuestra tesis de la Maestría en Didácticas Específicas, en la Universidad Nacional del Litoral, titulada “La enseñanza de la dimensión temporal en los manuales de historia antigua. Un estudio de su construcción y utilización”. Se buscó comprender cómo se construye y desarrolla la temporalidad, como categoría teórica, en seis manuales seleccionados, destinados a la enseñanza de la historia antigua, editados en tres contextos normativos diferentes. Los objetivos perseguidos fueron, entre otros, 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); y comprender las teorías que sustentan las diferentes propuestas analizadas y qué tipo de relación establecen entre historia investigada/enseñada.

Palabras clave: temporalidad, historia antigua, manuales

Temporality in the textbooks of Ancient history: from Astolfi to the textbooks of the 21st century.

Abstract

This article collects the main guidelines of our master's thesis in Specific Didactics, at the *Universidad Nacional del Litoral*, entitled ‘The teaching of the temporal dimension in Ancient history textbooks. A study of their construction and use’. The aim was to understand how temporality is constructed and developed, as a theoretical category, in six selected textbooks for the teaching of Ancient history, published in three different normative contexts. The objectives pursued were, included, but not limited, to identify and describe concepts and representations of temporality in ancient history textbooks; to elaborate hypotheses on what criteria have been followed in the treatment of temporality and the selection/proposal of resources/activities of each one; to analyze and compare the treatment of temporality in different Ancient history textbooks (according to the publisher and the year of publication); and to understand the theories supporting the different proposals analyzed and what type of relationship they establish between researched/taught history.

Keywords: temporality, ancient history, textbooks

Introducción.

El presente artículo recoge los principales lineamientos de nuestra tesis de Maestría en Didácticas Específicas, en la Universidad Nacional del Litoral titulada “La enseñanza de la dimensión temporal en los manuales de historia antigua. Un estudio de su construcción y utilización”.² En esta se buscó comprender cómo se construye y desarrolla la temporalidad, como categoría teórica, en los manuales destinados a la enseñanza de la historia antigua, editados en tres contextos normativos diferentes. La dimensión temporal es un reto importante al que nos enfrentamos quienes enseñamos historia. 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).

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.

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. 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 aún 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.

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. 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 la formación escolar, los conocimientos de historia de los alumnos son fragmentarios y de escasa o nula significación. 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. 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.

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.

Los objetivos perseguidos fueron, entre otros, 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); y comprender las teorías que sustentan las diferentes propuestas analizadas y qué tipo de relación establecen entre historia investigada/enseñada.

El trabajo partió de tres problemas ejes: las dificultades que plantea el tiempo histórico para la enseñanza de la historia, la complejidad de la enseñanza de la historia antigua y el manual como producto cultural y pedagógico.

1. El tiempo histórico y su enseñanza.

Esta investigación se centró 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).

Los conocimientos sobre el acaecer de los pueblos, 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) 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 (Ibídem).

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.

Varios autores Asensio et al (1989), Pagès (1997), entre otros, han indicado que las dificultades en el aprendizaje del tiempo histórico es uno de los principales en la enseñanza de la historia. En nuestra práctica docente vemos a menudo los problemas que enfrentan nuestros alumnos frente a ciertos conceptos y competencias temporales. Las diversas dificultades, mencionadas por estos autores, que hacen complejos los procesos de enseñanza y aprendizaje:

- Escasa reflexión acerca de para qué enseñar y aprender historia.
- La definición del tiempo histórico en el curriculum 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 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. La historia antigua y su enseñanza.

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.

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? ¿Cómo llevar estos conocimientos al aula?

¿Por qué es importante la Historia Antigua?, se pregunta Hernández Guerra (1995), 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.

3. Los manuales.

“...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.

Tomamos algunos conceptos de Choppin (2001:210-1), que nos dice que 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.

Muchos autores se han dedicado al estudio de los manuales, luego de cuya lectura es posible plantear ciertos conceptos puntuales:

- Los manuales son un tipo de texto (Escolano Benito, 2012).
- Los manuales son productos didácticos, de uso escolar (Apple, 1986).
- Los manuales son herramientas de socialización y de reproducción cultural (Choppin, 2001; Escolano Benito, 2012).
- Los manuales son instrumentos de materialización del currículum (Cuesta, 1997).
- Los manuales son vehículo de discursos, valores, ideologías y del poder político (Cuesta, 1997).
- Los manuales son productos historiográficos (Valls, 2008).

Los manuales de Historia Antigua en Argentina 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. 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 (Zingarelli, 1996, Pérez Campos et al, 2014). Presentan 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 (Crochetti, 2000, Dobaño y Rodríguez, 2008).

A partir de la década de 1980, se intenta 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.

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).

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).

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.

4. El trabajo con los manuales seleccionados.

En esta investigación trabajamos desde un enfoque orientado hacia el manual como producto cultural y pedagógico desde los aspectos lingüísticos, visuales, científicos y didácticos (Weinbrenner, citado por Valls, 2008).

Decidimos llevar adelante nuestro trabajo siguiendo un “sesgo etnográfico” (de acuerdo con el concepto de Ossenbach Sauter), mirando los manuales como una manera de historiar la cultura escolar. Se llevó adelante una estrategia cualitativa, a través de la que podemos sistematizar, construir tipologías e inferir significados. Realizamos una tarea descriptiva y comparativa y un análisis deductivo, centrado en la lectura sistemática. Nos centramos para todo esto 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).

En esta investigación se seleccionaron seis manuales de Historia Antigua, siguiendo ciertos criterios de selección:

- Los años de edición, desde la década de 1940 hasta 2017.
- El contexto normativo, los manuales seleccionados pertenecen a tres contextos normativos diferentes: anteriores a la Ley Federal de Educación de 1993, posteriores a esa ley, y posteriores a la Ley Nacional de Educación de 2006.
- Extensión en el tiempo de su uso, como es el caso de los manuales que han sido reimpresos a lo largo de varias décadas, convirtiéndose en símbolos de su época, en verdaderos íconos generacionales.
- Libros publicados por editoriales de gran difusión, en este caso se seleccionaron manuales de dos editoriales importantes: Aique y Santillana.

El recorte temporal realizado empieza en 1940 porque fue en esa década que se comienzan a publicar manuales que tuvieron una enorme difusión y cuyo uso escolar se extendió a lo largo de tres y hasta cuatro décadas, influyendo en la formación de varias generaciones de estudiantes, muchos de ellos futuros formadores de nuevas generaciones de formadores. De acuerdo con los criterios mencionados, comenzamos llevando adelante un relevamiento de la oferta editorial existente en el período elegido, trabajando con los catálogos de bibliotecas, como la Biblioteca Nacional de Maestros, y con los catálogos de distintas editoriales. Los manuales presentes en la extensa lista resultante se organizaron en tres grupos, según la ley educativa bajo la cual fueron editados. Luego de este trabajo previo, la selección de determinados manuales por sobre otras ediciones contemporáneas se relacionó con los últimos dos criterios planteados: la extensión en el tiempo de su uso, y la difusión de las editoriales. En el caso específico de los dos manuales seleccionados más antiguos, estos fueron publicados por primera vez en las décadas de 1940 y 1950, y fueron utilizados prácticamente sin cambios hasta la década de 1980. Si bien entre las décadas de 1960 y 1980 se editaron otros manuales que tuvieron una importante difusión (como los de Secco Ellauri y Baridón, Etchart, Bustinza o Drago), consideramos que los dos seleccionados se convirtieron en marcas importantes de la memoria escolar de varias generaciones. Con respecto a los dos manuales editados en el período de vigencia de la Ley Federal de Educación, la selección se realizó teniendo en cuenta la propia experiencia de trabajo docente con manuales en diversos establecimientos, en los que los libros de ambas editoriales eran ampliamente utilizados. Para los manuales de edición más reciente, decidimos elegir dos que fueran de la misma editorial que los dos del período anterior, para poder así llevar adelante un trabajo comparativo sobre los productos de la misma editorial en diferentes períodos.

Siguiendo, entonces, los criterios mencionados, los manuales seleccionados fueron:

- Astolfi, J. (1963 [1951]). *Historia 1. Antigua y Medieval*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz
- Ibáñez, J. (1980). *Historia 1*. Buenos Aires: Troquel.
- Alonso, E., Elisalde, R. y Vázquez, E. (1997). *Historia. Desde la antigüedad hasta la formación del mundo moderno*. Buenos Aires: Aique.
- Arzeno, M., Castro, H., Fariña, M., Minvielle, S., Morichetti, M., Schwarzberg, L., Scirica, E. y Ucha, G. (2005). *Ciencias Sociales 7. Serie Todos protagonistas*. Buenos Aires: Santillana.
- Balbiano, A., Carabajal, B., Casola, N., Celotto, A., Cifuentes, M., López de Riccardini, S., Maurizio, M. P., Sá, I. y Vissani, G. (2015). *Ciencias Sociales 1. Serie Conocer +*. Buenos Aires: Santillana.
- Blanco, J., Fernández Caso, M., Gurevich, R., Vázquez, E., Alonso, E. y Soletic, M. (2017). *Ciencias Sociales 1. Serie ConCiencia Social*. Buenos Aires: Aique.

En estos manuales nos interesó analizar de qué manera se construyó la temporalidad, especialmente nos centramos en la revisión de los conceptos temporales que se hayan desarrollado o

no en ellos. Los conceptos analizados fueron: 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.

5. Análisis de los manuales seleccionados.

Nos pareció interesante acudir al aporte de Eduardo Miguez (1992), citado por Scaraffa y Giletta (1999), que propone tres modelos básicos de manuales, en los que englobamos los manuales analizados.

Al manual de José Astolfi lo caracterizamos dentro del modelo acontecimental- institucionalista, ya que presenta una importante acumulación de información, privilegiando el tiempo de los acontecimientos, especialmente los político – militares.

En el modelo enciclopedista lo incorporamos al manual de José Cosmelli Ibáñez, ya que en él encontramos más cantidad de información, presentando diversas capas de datos que se superponen. El énfasis aún está puesto en el tiempo de los acontecimientos político- militares.

El tercer modelo es denominado globalizante – interpretativo, en el que podemos incorporar los cuatro manuales editados entre 1997 y 2017. En este modelo hay un mayor protagonismo del estudiante, más vinculación de los diferentes aspectos de la realidad para acercarlo a los alumnos.

Con respecto a estos últimos cuatro manuales, los hemos sumado al mismo modelo pero consideramos que, si bien comparten ciertas características, también difieren en otras, por lo que proponemos dos submodelos dentro del tercer modelo:

- Submodelo procesual- activo, en el que encontramos un fuerte énfasis en los procesos y en los distintos conceptos temporales y un mayor protagonismo del estudiante. En este submodelo incorporamos a la edición 1997 de Aique y las ediciones 2005 y 2015 de Santillana.
- Submodelo conceptual- hermenéutico, en el que los contenidos son organizados a partir del desarrollo de grandes procesos y el planteo de grandes marcos conceptuales. En este submodelo incorporamos a la edición 2017 de Aique.

Una vez analizados cada uno de los manuales, lo primero que pudimos establecer fue la concepción temporal preponderante en cada uno de ellos, así como cuáles son los conceptos temporales privilegiados a lo largo del desarrollo de su contenido.

En el manual de Astolfi encontramos un tiempo lineal, cronológico, progresivo. Presenta un relato descriptivo de largas cadenas de eventos relacionados en su sucesión, es una historia de grandes personajes en la que 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. En el manual de Ibáñez, el tiempo sigue siendo 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. En ambos manuales, los conceptos privilegiados son la cronología y la periodización, el tiempo como medida.

En la edición 1997 del manual de Aique podemos notar que se 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, presentando tiempos más largos y diversos ritmos temporales.

Con respecto a las ediciones de Santillana, en la de 2005 se plantean a la historia, los procesos, los cambios, el espacio y el tiempo como conceptos relacionados. Se presentan diferentes modos de concebir el tiempo, los diversos ritmos temporales, así como los conceptos de causalidad, cambio y permanencia. En la edición de 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. En ambos manuales podemos ver que los conceptos temporales privilegiados son los cambios y las permanencias.

Por último, en la edición 2017 de Aique, 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 diferente naturaleza. Si bien se desarrollan claramente los procesos históricos, hay un acento menor sobre este concepto con respecto a la edición de 1997.

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. En los manuales anteriores a la Ley Federal, prima una concepción lineal del tiempo, un planteo positivista, 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. Los diversos ritmos temporales, el concepto de proceso, los distintos cambios y la multicausalidad son desarrollados en los manuales editados luego de la mencionada ley educativa de 1993.

Tomando cada manual, pudimos desarrollar un trabajo de análisis que en principio fue descriptivo, con la intención de que esto nos brinde herramientas para un análisis comparativo y para trazar posibles categorizaciones o criterios.

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. De esta manera, pudimos organizarlas en diversas categorías:

- Cronológicas: preponderante especialmente en los manuales de Astolfi e Ibáñez, esta característica no desaparece en los demás manuales, presente por lo general en la línea temporal que muestra la división de la historia en edades.
- Procesuales: a partir de la edición de 1997 es posible observar este tipo de líneas temporales, como por ejemplo la que lleva como título “Las sociedades antiguas del Mediterráneo” en la edición mencionada. En ella, no sólo es posible observar claramente los diversos procesos, sino también cambios, permanencias y simultaneidad (Alonso y otros, 1997: 80-1).
- Cambios y permanencias.
- Transición: no encontramos muchos ejemplos en los manuales estudiados, pero sí es interesante observar la línea “Etapas de la historia de Grecia”, de la edición 2015 de Santillana, en la que los colores elegidos para diferenciar la civilización cretense y la micénica se mezclan, dando a entender gráficamente un período de transición (Balbiano y otros, 2015:86).
- Simultaneidad.
- Diversas periodizaciones: en este caso se grafican el modo en que diversas culturas miden y organizan el tiempo, como por ejemplo los calendarios cristiano, judío y musulmán en la edición 2017 de Aique (Blanco y otros, 2017:59).

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. Podemos organizarlas en dos categorías: de datación precisa (imágenes cuyo epígrafe plantea una fecha puntual), o de datación relativa, en las que sólo podemos ubicarlas en un contexto en particular, pero no es posible plantear una fecha.

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. Los podemos categorizar de la siguiente manera:

- Ahistóricos: mapas en los que no es posible establecer ninguna conexión temporal, como por ejemplo los mapas físicos.
- Acontecimentales: en ellos encontramos referencias a ciertos hechos históricos puntuales, como batallas o guerras.
- Centrados en un momento histórico: nos muestran un recorte del espacio en el tiempo, como los mapas en los que se ubican las ciudades importantes de una determinada civilización.
- Procesuales: grafican el espacio en el que se desarrollan ciertos procesos, como la colonización griega, por ejemplo.

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 (como la supuesta inmoralidad o laboriosidad de una cultura), a explicaciones multicausales de diferente complejidad. Siguiendo con el proceso de categorización que hicimos, podemos clasificar las diversas causas que se plantean en estos manuales en: políticas, condiciones geográficas o climáticas, militares/invasiones de otros pueblos, influencia cultural, causas económicas y subjetivas.

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 es posible inferirlas, ya que son planteadas implícitamente. Los manuales más actuales desarrollan con mayor profundidad, y sobre diversos aspectos, este concepto. En general, las permanencias se plantean relacionadas con aspectos culturales o religiosos, o bien a partir del concepto de legado de cada civilización. Los cambios son de diversa naturaleza, en general (y ordenándolas de acuerdo a la cantidad de veces que podemos encontrarlas) son de tipo institucional, político, militar, cultural, religioso o relacionado con alguna reforma legal.

Por lo general, a los conceptos simultaneidad y sucesión se los puede inferir, pero no están explicitados, excepto en el manual de Santillana de 2005, que explica el concepto de sucesión, y el de 2015 que define a la simultaneidad. La simultaneidad se puede inferir mayoritariamente en dos casos: de pueblos o culturas o de procesos históricos. A su vez, la sucesión se la puede observar relacionada con etapas, invasiones/ pueblos, gobernantes o cambios/ reformas. En la mayoría de los casos estamos ante relatos más bien evolutivos, que son más evidentes en los manuales más antiguos, pero es aún notable en los actuales.

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 vista de lo expuesto, podemos decir que los contenidos se organizan y secuencian siguiendo dos lógicas diferentes: una lógica cronológica- cultural, en la que se hace énfasis en el desarrollo de las diferentes civilizaciones, siguiendo una especie de “modelo de entrada y salida de pueblos”, como dice Silvia Crochetti, en esta lógica ubicamos a los manuales de Astolfi, Ibáñez, las dos ediciones de Santillana y la edición 1997 de Aique; o una lógica conceptual, centrada en grandes procesos más que en el desarrollo de las distintas civilizaciones (en el que ubicamos a la edición 2017 de Aique) 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 hay un mayor desarrollo de las civilizaciones griega y romana con respecto a las milenarias civilizaciones orientales, aunque en los manuales actuales hay más 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.

Con respecto a la relación pasado- presente, podemos categorizar las diferentes situaciones que encontramos en los manuales como:

- Ausente, en el caso del manual de Astolfi.
- Posible de inferir, en el manual de Ibáñez.
- Desarrollada, como es posible de observar en los manuales de Santillana.
- Enfatizada, como lo vemos claramente en la edición 1997 de Aique, no sólo en su contenido, sino también en las actividades sugeridas y los recursos utilizados.

Por último, analizamos también las actividades propuestas y observamos que 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.

A modo de cierre.

Este trabajo se centró en el análisis de la construcción de la temporalidad en manuales de Historia Antigua publicados en Argentina 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.

Nos hemos centrado en los manuales de Historia Antigua porque su estudio presenta una serie de complejidades conceptuales y, especialmente, temporales, y a esas dificultades hay que sumarle el hecho de que es un conocimiento que se imparte a estudiantes que, a excepción de la educación para jóvenes y adultos, tienen un promedio de 12 años. 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.

Cada uno de los manuales se analizó individualmente, revisando cómo 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), y cerramos este trabajo con un análisis comparativo de los seis manuales.

Una de las primeras cuestiones que pudimos observar es que en ninguno de los manuales se plantea una definición acerca del tiempo histórico, no se ofrecen conceptualizaciones, tan solo explicaciones acerca de la medición y periodización del tiempo. Se pasa de una concepción positivista y acontecimental al énfasis en los procesos.

Con respecto a las prácticas docentes privilegiadas en cada uno de ellos, vemos que hay un proceso que pasa de prácticas positivistas, lineales, cronológicas, que no se ocupan de las distintas duraciones temporales y brindan explicaciones monocausales, a prácticas más reflexivas que plantean problemas presentes desde su dimensión histórica, y analizan múltiples causas, permanencias y cambios, además de solicitar a los estudiantes un mayor involucramiento.

Los contenidos de todos los manuales siguen los ejes temáticos y los objetivos relacionados con la temporalidad de los planes o programas de estudio y las leyes educativas en los que están enmarcados. Podemos decir que hasta la década de 1990, existe una distancia cada vez mayor entre la historia investigada y la historia enseñada, que se hace clara en el hecho de 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.

Consideramos que un trabajo como este puede ofrecer herramientas para pensar y hacer consciente el uso de los manuales en la práctica docente, haciendo evidente la concepción temporal de cada uno de ellos. Creemos que es de suma importancia que al manual se lo analice, se lo interrogue, 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. La enseñanza y el aprendizaje de la Historia Antigua son procesos muy complejos en los que la comprensión del tiempo histórico presenta una serie de dificultades, por lo que es central que les podamos ofrecer a nuestros estudiantes herramientas que les permitan ver más allá del tiempo cronológico.

En nuestro análisis observamos que la concepción positivista del tiempo, centrado en la cronología, está presente en manuales que fueron utilizados por décadas, formando a varias generaciones. Si bien esto ha ido cambiando en los manuales de las últimas décadas, aún lo podemos inferir en algunas actividades o en la organización y desarrollo de los contenidos. Esto nos lleva a la necesidad de reflexionar sobre nuestras propias concepciones, los objetivos que nos trazamos y las herramientas que utilizaremos en el aula.

Debido a que analizamos seis manuales de un universo editorial de una gran amplitud, consideramos que no necesariamente podemos extrapolar nuestras conclusiones a todos los manuales, pero sí que hemos brindado herramientas para llevar adelante una lectura crítica y analítica de otros manuales.

Bibliografía.

- Aróstegui, J. (1995). *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona: Crítica.
- Asensio, M., Carretero, M. y Pozo, J. I. (eds.). (1989). *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Visor.
- Carretero, M. (1994). *Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia*. Buenos Aires: Aique.
- Choppin, A. (2001). Pasado y presente de los manuales escolares. *Revista Educación y Pedagogía*, 13(29-30), 207-229.
- Crochetti, S. (2000). La Historia del Antiguo Oriente en los textos escolares argentinos. *XXII Annual Conference of the ISHE*. Alcalá de Henares, España.
- Cuesta Fernández, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Pomares/ Corredor.
- Dobaño Fernández, P. y Rodríguez, M. (2008). Los contenidos de los libros de texto escolares de historia y ciencias sociales, 1983-2006. *Seminario Internacional. Textos escolares de Historia y Ciencias Sociales* (475-486). Santiago: Ministerio de Educación.
- Eco, U. (2004). El libro de texto como maestro. *El Mundo*, XV (5.362), 14 de agosto. Recuperado de: http://www.elmundo.es/papel/2004/08/14/opinion/1679375_impresora.html
- Escolano Benito, A. (2012). El manual como texto. *Pro-Posições*, 23(3), 33-50.
- Hernández Cardona, F. X. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Graó.
- Hernández Guerra, L. (1995). Recorrido por la historiografía de la Historia Antigua. *Iber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 6, 9-18.
- Ossenbach Sauter, G. (2000). La investigación sobre los manuales escolares en América Latina: la contribución del Proyecto Manes. *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 19, 195-203.
- Pagès, J. (1989). Aproximación a un curriculum sobre el tiempo histórico. En Rodríguez Frutos, J. (ed.). *Enseñar historia. Nuevas propuestas* (107-138). Barcelona: Laia.
- Pagès, 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: Horsori/ ICE-UB.
- Pérez Campos, A., Álvarez, M. S. y Balla, M. N. (2014). Los libros escolares de historia antigua: análisis de las actividades propuestas. En Coudannes, M. A. y Jara, M. A. (comp.). *XV Jornadas Nacionales y IV Internacionales de Enseñanza de la Historia de APEHUN*. Santa Fe: UNL. E-

- book. Recuperado de:
http://www.fhuc.unl.edu.ar/materiales_congresos/CD_ensenanza_historia_2014/pdf/nucleo_2/perez_campo_alvarez_balla.pdf
- Santisteban Fernández, A. (2007). Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico. *Enseñanza De Las Ciencias Sociales*, 6, 19-29.
- 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. La historia enseñada*, 4, 121-130.
- Trepát, C. y Comes, P. (1998). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: GRAO.
- Valls Montés, R. (2008). *La enseñanza de la historia y textos escolares*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Zingarelli, A. (1996). Algunas consideraciones sobre la propuesta editorial para la enseñanza de la Historia Antigua. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 1, 81-89.

Manuales.

- Alonso, E., Elisalde, R. y Vázquez, E. (1997). *Historia. Desde la antigüedad hasta la formación del mundo moderno*. Buenos Aires: Aique.
- Arzeno, M., Castro, H., Fariña, M., Minvielle, S., Morichetti, M., Schwarzberg, L., Scirica, E. y Ucha, G. (2005). *Ciencias Sociales 7. Serie Todos protagonistas*. Buenos Aires: Santillana.
- Astolfi, J. (1963 [1951]). *Historia I. Antigua y Medieval*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Balbiano, A., Carabajal, B., Casola, N., Celotto, A., Cifuentes, M., López de Riccardini, S., Maurizio, M. P., Sá, I. y Vissani, G. (2015). *Ciencias Sociales 1. Serie Conocer +*. Buenos Aires: Santillana.
- Blanco, J., Fernández Caso, M., Gurevich, R., Vázquez, E., Alonso, E. y Soletic, M. (2017). *Ciencias Sociales 1. Serie ConCiencia Social*. Buenos Aires: Aique.
- Ibáñez, J. C. (1980). *Historia I*. Buenos Aires: Troquel.

Notas

- ¹ Miembro del grupo colaborador del Proyecto de investigación. Resol. 48/17 CS-UNL. Director: Oscar Lossio.
- ² Fue dirigida por la Dra. Mariela Coudannes Aguirre y defendida en diciembre de 2019.