

## **XVII Jornadas Interescuelas / Departamentos de Historia**

**Universidad Nacional de Catamarca**

**2, 3, 4 y 5 de octubre de 2019**

**¿Qué posibilidades presentan los contenidos de Historia Antigua en manuales escolares de educación secundaria para potenciar la imaginación histórica?**

**Nombre y apellido de los/as autores/as:** Camila Lenzi – Marcelo Alejandro Sotelino

**Correo/s electrónico/s:** [camilalenzig@gmail.com](mailto:camilalenzig@gmail.com) – [m.a.sotelino@gmail.com](mailto:m.a.sotelino@gmail.com)

**Filiación institucional:** Facultad de Filosofía y Humanidades - Universidad Nacional de Córdoba

**Palabras claves:** enseñanza; manuales; pensamiento histórico; imaginación histórica; empatía histórica

### **1. Introducción**

En el marco del Proyecto de Investigación<sup>1</sup>, nos proponemos analizar y comparar los materiales escolares que producen las editoriales de mayor circulación en la provincia de Córdoba, específicamente manuales, que utilizan les<sup>2</sup> docentes en sus propuestas de enseñanza.

Indagaremos en los límites y posibilidades que presentan los contenidos de “Historia Antigua”, en manuales escolares producidos por la industria editorial, correspondientes al segundo año de la educación secundaria, para la formación de *pensamiento histórico* (concepto tomado por los trabajos realizados por el grupo GREDICS). Al ser una industria tan amplia, nos enfocaremos en las principales editoriales, es decir las más utilizadas en la provincia: Aique<sup>3</sup> y Maipue<sup>4</sup>.

Siendo una primera aproximación a la investigación, ahondaremos en el abordaje de *la organización de los estados del Mediterráneo*, puntualmente en la Grecia Antigua, enfocándonos en las actividades propuestas en los manuales escolares con la finalidad de analizar límites y posibilidades de desarrollo del pensamiento histórico.

---

<sup>1</sup> Proyecto de Investigación SECyT. UNC: “Manuales escolares y enseñanza de la Historia: límites y posibilidades para la formación del pensamiento histórico en las propuestas editoriales.”

<sup>2</sup> Utilizaremos lenguaje inclusivo como modo de integrar todos los géneros y no caer en una lectura/escritura que invisibiliza a las identidades y corporalidades no masculinas.

<sup>3</sup> Enrique Vázquez, María Ernestina Alonso, María Ángeles Soletic. Historia de las sociedades antiguas y la Europa feudal. Ciudad de Buenos Aires. 1ª edición, 3ª reimpresión. Aique Grupo Editor. 2015.

<sup>4</sup> Teresa Eggers-Brass, Gustavo Torre. Historia I. Desde el origen del hombre hasta el fin del medioevo. Primera edición. Provincia de Buenos Aires. 1ª edición. Editorial Maipue. 2019.

Pero ¿por qué centrarnos en el análisis de manuales escolares? Si bien somos conscientes que existe una amplia gama de producciones que son utilizadas para que los estudiantes trabajen en clase, algunas investigaciones han demostrado que las propuestas que construyen las editoriales, muchas veces inciden de manera directa en las propuestas de enseñanza que realizan los docentes en las aulas (Herrera de Bett, Alterman y Giménez, 2004). Es necesario entender que las producciones que realizan las editoriales no están exentas de un posicionamiento y una finalidad en la enseñanza, por lo que aquello que se dice y no se dice, permite considerar a los manuales como una herramienta política. Más aún, en ellos se cristalizan adaptaciones de las competencias educativas, que los distintos proyectos curriculares buscan formar, a la materia de historia. Éstas pueden dinamizar, o no, un proceso de alfabetización histórica que sobrepase la memorización de conceptos, datos y fechas del pasado.

La masificación de manuales escolares ha generado que estos presenten un gran protagonismo en las actividades en el aula ya que, muchas veces guían la planificación de los docentes como así también, en muchas oportunidades, es el material más consultado por los estudiantes para el estudio en instancias de acreditación -parciales, pruebas, exámenes, etc.- (Carrasco, 2014, p.133).

Utilizamos el pensamiento histórico como categoría general de análisis ya que consideramos que es una propuesta innovadora y ambiciosa al momento de pensar la enseñanza de la historia. Habilita a los estudiantes “abordar el estudio de la historia con autonomía y construir su propia representación del pasado” (Santisteban, 2010, p.35). Utilizar el pensamiento histórico como eje central de enseñanza contribuye que los estudiantes puedan

encontrarse mejor en la constante decodificación de las noticias y las cuestiones sociales, económicas y políticas del presente y actuar así de manera más lúcida como ciudadano en la sociedad democrática a la que pertenece. Así descrito, el pensamiento histórico debe permitir liberarse de las ideas preconcebidas, las ideas de poca visión de futuro y, de manera más general, de la memoria histórica (...)  
(Cardin y Tutiaux-Guillon, 2001, p.38-39).

Por tal razón, entendemos que esta categoría es importante ya que implica dotar de un contexto a los saberes aprehendidos, resignificados y problematizados por los alumnos. Se posibilita la *Enseñanza de la historia* como una herramienta que permite provocar y estimular el pasado en el presente para mejor proyectarse en otros futuros posibles. Como así también a la formación de ciudadanos comprometidos, críticos y solidarios con las problemáticas sociales de la actualidad.

Sin embargo, hablar de *Pensamiento histórico* implica abordar una serie de conceptos y categorías que harían muy extenso nuestro escrito<sup>5</sup>. Por tal razón, consideramos más eficaz partir del análisis de la *imaginación histórica* (Santisteban, 2010), haciendo foco en la empatía y en la contextualización, dejando el resto de sus categorías para posteriores trabajos. El siguiente trabajo buscará indagar sobre ¿cómo se proponen trabajar con los conocimientos o imaginarios que poseen los estudiantes?; ¿qué recursos propuestos posibilitan la formación del pensamiento crítico y creativo en los alumnos?; ¿de qué manera los alumnos pueden “comprender las actitudes o las motivaciones de los actores en el pasado” (Santisteban, 2010)?; ¿qué límites y potencialidades presentan los manuales para trabajar más allá de lo propuesto en el texto?

## **2. Primera Parte: la imaginación histórica**

Para comenzar a desarrollar nuestro trabajo, consideramos conveniente profundizar en las razones por las cuales trabajaremos sobre la *imaginación histórica* por sobre el resto de las categorías del *pensamiento histórico*. Nuestro interés, se centra en las potencialidades cognitivas que brinda: dar sentido a las acciones y evidencias realizadas por distintas sociedades a lo largo del tiempo. Entendemos que contribuye a construir nuevos relatos a partir del estímulo del pensamiento creativo, facilitando la imaginación de nuevos y disímiles contextos históricos que podrían haberse desarrollado.

La categoría de imaginación histórica, según las investigaciones del grupo GREDICS, incluye otras que habilitan y facilitan el desarrollo de la misma: la empatía y la contextualización. Éstas permiten “viajar en el tiempo [...] siendo conscientes que lo hacemos desde nuestro contexto cultural y usando el aparato conceptual de la actualidad” (Levesque en Santisteban, 2010, p.46). La *Empatía* hace referencia a cierta “disposición y capacidad para entender (no compartir) las acciones de los hombres en el pasado desde la perspectiva de ese pasado” (Domínguez, 1986, p.2). Esto permite que los estudiantes se sientan movilizades por comprender estas “actitudes o motivaciones” (Santisteban, 2010, p.47) que pueden resultar extrañas y “condenatorias”.

Pero estas habilidades cognitivas deben ser trabajadas en conjunto con la contextualización, con el fin de que en las producciones de los estudiantes que impliquen “poblar los huecos que deja nuestro conocimiento de la historia”

---

<sup>5</sup> Es un común acuerdo entre los investigadores que conforman el grupo GREDICS -en base a quienes definimos nuestro marco teórico- que para hablar de pensamiento histórico es necesario pensar en cuatro categorías interrelacionadas: 1) *conciencia histórico-temporal*, 2) *imaginación histórica*, 3) *representación de la historia*, e 4) *interpretación histórica*.

(Santisteban, 2010, p.46) no se vea *bañado* por nuestros propios esquemas perceptuales de la actualidad. Más bien, lo que se pretende es desnaturalizar dichos esquemas perceptuales y preconceptos a partir del estudio de la historia, con el fin de construir nuevos juicios de valor. Es necesario tener presente que, para desarrollar tales competencias, se requiere de un aparato conceptual -el cual es elaborado a partir de conocimientos históricos- que contribuya a brindar herramientas cognitivas para que los estudiantes puedan formar niveles de explicación histórico más enriquecedores<sup>6</sup>.

No podemos dejar de mencionar que la *imaginación histórica* es una categoría de suma complejidad y que presenta desafíos excesivos, quizás imposibles, pero que no inhabilita la imperiosa necesidad de trabajarlas. ¿Por qué mencionamos esto? Por un lado, porque ella implica trabajar desde la relación *empatía histórica-contextualización histórica*. Producciones que respondan a actividades de este tipo, permiten observar la presencia de valores explícitos e implícitos, de juicios, de emociones y de sentimientos, de conceptos, de uso de tiempos verbales que involucran variables narrativas-temporales (González y otros, 2008, p.4).

Por otro lado, la respuesta, quizás más importante, se deba a que no se puede trabajar la relación mencionada anteriormente si no se trabaja a partir de la relación pasado-presente-futuro (Domínguez, 1986, p.4), la cual requiere, necesariamente que los estudiantes puedan trabajar a partir de “sus conocimiento históricos (pasado), sus conocimientos sociales (presente), sus experiencias personales (presente) y de proyectarse hacia un futuro que aún les queda muy lejano” (González y otros, 2008 p.4). Ello implica que, como condición primera, los alumnos hayan podido trabajar con contenidos históricos que les permitan contextualizar y ubicar temporalmente las distintas problemáticas que se trabajan en clase. No es menor que autores como Santisteban (2010) planteen que “uno de los objetivos de la didáctica de la historia debe ser crear un modelo de estructura conceptual para la comprensión del tiempo histórico” (p. 38).

Lo que si tenemos presente es construir instancias donde el diálogo entre pasado-presente-futuro permita formar pensamientos creativos y críticos, Estos espacios, sólo pueden ser generados si estimulamos a los estudiantes para que se consideren agentes de cambio, tanto en el proceso de aprendizaje como futuros ciudadanos democráticos. Habilitar el tiempo en el aula a que los estudiantes se formen y trabajen tal dimensión,

---

<sup>6</sup> Es necesario dejar en claro que esto no quiere decir que se tenga que recurrir a un meticuloso y exhaustivo trabajo e incorporación de conceptos, ya que dicho vicio puede llevar a confusiones en los estudiantes.

dinamiza un proceso de protagonismo en donde los estudiantes se sientan parte de una educación más plural e inclusiva. Es una tarea profunda pero sumamente importante porque contribuye a romper con determinismos que se encuentran en varios estudios de la sociedad. Por otro lado, permite que los estudiantes entiendan la complejidad de la sociedad, destruyendo interpretaciones unicasales y habilitando que se construyan nuevos juicios morales que sirvan de herramientas para pensar futuros posibles más sociales y humanos.

### **3. Segunda Parte: NAP, diseños curriculares y manuales escolares**

Para dicho trabajo retomaremos los NAP del Ciclo Básico de Ciencias Sociales, pero haremos hincapié sólo en aquellos que consideramos relevantes para promover la imaginación histórica. Pero, ¿por qué nos interesan los NAP al momento de analizar manuales escolares y sus límites y posibilidades para trabajar el pensamiento histórico? Por un lado porque al no ser manuales producidos en la Provincia de Córdoba debemos encontrar cuáles son los motivos que permiten el uso de éstos en otras provincias, donde los diseños curriculares son diferentes. Y por otro lado, porque consideramos que deben ser una de las directrices que toman las editoriales al momento de producir manuales; por lo que si los NAP poseen ejes que habilitan el trabajo en torno al pensamiento histórico, existen posibilidades para suponer que luego se encontrarán presentes en los manuales escolares.

Los Núcleos de Aprendizaje Prioritario (NAP) son definidos a nivel nacional con el fin de establecer una serie de saberes prioritarios que se encuentren presentes en las distintas escuelas de Argentina, dando, en cierto modo, unidad al sistema educativo. “Los NAP plasman los saberes que como sociedad consideramos claves, relevantes y significativos para que niños, niñas, adolescentes y jóvenes puedan crecer, estudiar, vivir y participar en un país democrático y justo, tal como el que queremos” (NAP Ciencias Sociales, Ministerio de Educación de la Nación, 2012, p.5). Igualmente no sólo ellos establecen los contenidos, capacidades y habilidades a desarrollar en el entorno educativo, sino que acompañan a los diseños curriculares de cada una de las provincias, sin quitar importancia a los saberes locales y regionales.

Al tomar como centro de nuestro análisis *La organización de los estados del Mediterráneo*, es que vamos a hacer hincapié en los NAP del Ciclo Básico, ya que en el Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba es contenido a abordar en el 2º año del Ciclo Básico de Educación Secundaria. De los ejes generales para todo el Ciclo Básico

(de 1° a 3° en el caso de Córdoba y la Provincia de Buenos Aires, y 1° y 2° año en el caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires<sup>7</sup>) recuperaremos los siguientes:

- La construcción de una ciudadanía crítica, participativa, responsable y comprometida. [...]
- El interés por comprender la realidad social pasada y presente (mundial, nacional, regional, local) expresando y comunicando ideas, experiencias y valoraciones.
- La identificación de distintos actores (individuales y colectivos) intervinientes en la vida de las sociedades del pasado y del presente, con sus diversos intereses, puntos de vista, acuerdos y conflictos. [...]
- La reflexión y el análisis crítico de la información producida y difundida por diversos medios de comunicación sobre las problemáticas de mayor impacto social. [...]
- La sensibilidad ante las necesidades y los problemas sociales y el interés por aportar al mejoramiento de las condiciones de vida de la sociedad.

(NAP, Ciencias Sociales, Ministerio de Educación de la Nación, 2012, p.12-14)

Como plantea Saiz Serrano (2013) “enseñar y aprender historia es más que la transmisión de conocimientos sustantivos *de* historia. No se renuncia a ellos, se parte de los mismos para el aprendizaje de una serie de capacidades cognitivas *sobre* historia” (p.45), por lo que lo propuesto en los NAP, habilitaría a generar situaciones de enseñanza que busquen promover aspectos del pensamiento histórico, específicamente de la imaginación histórica. Estos ejes posibilitan el trabajo de la empatía, el pensamiento crítico y creativo, y juicio moral, ya que busca que los estudiantes puedan comprender diferentes problemáticas, analizarlas y establecer reflexiones y posicionamientos dentro de la sociedad a partir de dichos conocimientos. La contextualización en cambio, no la encontramos presente de una manera clara en el documento, ya que no se especifica el abordaje de la organización de los estados del Mediterráneo, sino que se proponen aspectos más generales como:

- El conocimiento de los principales aspectos de las relaciones y prácticas sociales, atendiendo especialmente a las distintas formas de diferenciación, estratificación y desigualdad. [...]
- El conocimiento de los principales procesos de conformación y funcionamiento de los Estados y de las democracias representativas y republicanas, teniendo en cuenta los conceptos de poder, consenso y conflicto.

(NAP, Ciencias Sociales, Ministerio de Educación de la Nación, 2012, p.17)

Además de los NAP, otra documentación que establece y define contenidos a abordar en las escuelas son los diseños curriculares, establecidos por las jurisdicciones

---

<sup>7</sup> Hacemos referencia a los diseños curriculares de la Provincia de Buenos Aires y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, ya que las editoriales con las cuales estamos trabajando son allí producidas, por lo que responden a dichos diseños.

provinciales. Es por ello que los diseños de la Provincia de Córdoba difieren de los de la Provincia de Buenos Aires y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). Como ya mencionamos previamente, consideramos necesario hacer una diferenciación entre ellos ya que las editoriales que vamos a analizar se encuentran radicadas en la Provincia de Buenos Aires (Maipue) y en CABA (Aique), ambas utilizadas en la Provincia de Córdoba.

Una de las principales diferencias que podemos encontrar es que tanto en la Provincia de Córdoba como en la Provincia de Buenos Aires la Educación Primaria y Secundaria tienen una duración de seis años cada una; y esta última dividida en dos ciclos: Ciclo Básico (de 1° a 3° año), y Ciclo Orientado (de 4° a 6° año). En cambio, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires cuenta con siete años de Educación Primaria y cinco años de Educación Secundaria; también esta última dividida en dos ciclos: Ciclo Básico (1° y 2° año), y Ciclo Orientado (3° a 5° año).

A su vez, encontramos otra diferencia en torno a la ubicación en el diseño en los que se contempla nuestra temática a analizar. En la Provincia de Buenos Aires, es contenido a trabajar en 1° año, por lo que les estudiantes a quienes está destinado dicha temática poseen entre 12 y 13 años. En cambio, en la Provincia de Córdoba y CABA es contenido a trabajar con estudiantes de entre 13 y 14 años. En Córdoba para ser abordado en el 2° año del Ciclo Básico, y en CABA para el 1° año de dicho ciclo. Si bien en estas última les estudiantes poseen la misma edad, sigue habiendo diferencia al ser una el primer año en el que ingresan a la Educación Secundaria, y en otro el segundo. Consideramos que las capacidades, formas de abordaje de los contenidos y las diferentes formas de funcionamiento entre una y otra, pueden generar diferencias en relación a cómo se busca trabajar con la información, ya que no es igual la propuesta de Educación Primaria y Secundaria. En palabras de Saiz Serrano (2013) “sería de esperar que se detectasen cambios hacia crecientes niveles de complejidad cognitiva de las actividades planteadas en los manuales escolares de historia” (p.55).

Al momento de utilizar estos manuales en la Provincia de Córdoba no se contemplan algunas condiciones, como la edad de los estudiantes, la historia local o los recortes específicos que se realizan en cada diseño curricular. Es por ello que previamente hicimos referencia a los NAP, ya que si bien cada provincia cuenta con un diseño curricular propio, hay aspectos generales que permiten que dichas producciones puedan ser localizadas en los mercados de las diferentes provincias.

Los manuales escolares son uno de los materiales más utilizados en las aulas, tanto por los estudiantes como por los docentes, por lo que generan líneas directrices al momento de planificar y desarrollar las clases. “Bernstein señala que las editoriales funcionan como agentes recontextualizadores [de contenidos] cuya práctica principal consiste en descontextualizar el texto antes de localizarlo en el nivel o ámbito específico” (Bernstein en Herrera de Bett, Alterman y Giménez, 2004, p.59); es decir que muchas veces el interés de las editoriales se encuentra en la capacidad de inserción en el mercado y en el consumo por parte de docentes y estudiantes. En este aspecto es que a medida que se modifican los proyectos curriculares, las industrias editoriales deben *aggiornarse* a las nuevas necesidades del mercado (Herrera de Bett, Alterman y Giménez, 2004, p.60).

A pesar de que hablamos de intereses de inserción en el mercado de consumo, no podemos dejar de lado los intereses que subyacen a cualquier producción, y más aún aquellas destinadas a la enseñanza y al trabajo en las escuelas. Es decir, que las producciones de las editoriales tienen intereses y finalidades políticas propias en el proceso de enseñanza-aprendizaje que puede -o no- coincidir con los intereses y finalidades de los docentes. En este aspecto es interesante cuestionar el por qué los docentes trabajan con ciertos manuales y no con otros, entendiendo que muchas veces el condicionamiento va más allá de los intereses propios de cada educador. A veces puede darse por apuesta de los docentes a dichas producciones, por ser con los que cuentan las escuelas, por tradiciones institucionales, por haber sido utilizados por docentes anteriores, entre otros. En este aspecto es que no podemos simplificar el análisis solamente en la producción editorial, pero sí saber que cumple un rol importante al momento de las planificaciones y desarrollos de las clases y que si no se tensiona su contenido se responde directamente a los intereses de las industrias editoriales. Es así que consideramos relevante y sumamente interesante el análisis de los mismos, y sobre todo en relación a las limitaciones y posibilidades que presentan para abordar el desarrollo de las capacidades del pensamiento histórico y la imaginación histórica.

#### **4. Tercera Parte: un análisis de las actividades en los manuales escolares**

Al ser una primera investigación y para realizar un análisis más exhaustivo, seleccionamos una única temática a investigar: *la organización de los estados del Mediterráneo, el caso Griego*. Cabe aclarar que al ser manuales de diferentes editoriales



organizan el contenido de diferente manera. Maipue presenta un único capítulo (Capítulo 4) sobre la Grecia Antigua, en el cual incluye desde el surgimiento de las primeras civilizaciones en la región hasta el Imperio Macedónico. Aique, si bien aborda la Grecia Antigua en un único capítulo (capítulo 3), lo hace bajo el título de *Las antiguas sociedades esclavistas del Mediterráneo*, por lo que, además de abordar Grecia incluye en el mismo capítulo a Roma. En relación a Grecia, y al igual que Maipue, incluye desde las primeras civilizaciones creto-micénicas hasta el Imperio de Alejandro Magno. Es por ello que nos detendremos a analizar desde el surgimiento de las primeras civilizaciones hasta el Imperio Macedónico.

Podemos realizar un análisis a grandes rasgos y afirmar que los diseños curriculares influyeron en la organización de los contenidos, ya que en las unidades previas podemos encontrar algunas diferencias. Si bien ambos comienzan con el surgimiento del hombre, el paso del paleolítico al neolítico y la diferencia entre nómades y sedentarios, al momento de abordar las primeras civilizaciones, el manual de Aique no incluye las primeras civilizaciones americanas, sino que lo hace sólo en el Cercano Oriente. En Maipue en cambio, sí son incluidas, y podemos inferir que esto se debe a que en el diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires están contempladas; no así en el diseño curricular de CABA. Consideramos pertinente señalar aquí que en el diseño curricular de la Provincia de Córdoba sí deben abordarse las primeras civilizaciones americanas, previo al trabajo de la organización de los estados del Mediterráneo.

Ahora bien, es necesario dejar en claro que, debido a la complejidad que implicaría realizar un trabajo profundo centrado en todos los elementos didácticos que componen un manual de historia, no realizaremos un análisis de todos los recursos<sup>8</sup> presentes en el recorte realizado, sino que nos enfocaremos en aquellas actividades que cada editorial presenta dentro de dicho recorte.

Las actividades son un elemento fundamental que en muchas ocasiones posibilita y moviliza una amplia gama de herramientas cognitivas. En muchos casos, son ellas las que permiten -o no- dinamizar y pensar más allá de la literacidad que se puede encontrar en un texto, por ejemplo. En ese marco, vale dejar en claro que cuando hablamos de actividades nos referimos a ellas como

---

<sup>8</sup> Entendemos recursos aquellos materiales propios de la enseñanza de la historia, tales como:

“1) *texto académico* redactado por los autores del manual; 2) las *fuentes escritas*, primarias [...] o secundarias adaptadas; 3) *las imágenes* en su tipología amplia [...]; 4) *los gráficos, tablas o cuadros* tratando información cualitativa o textual; los *mapas temáticos históricos*; 6) los *ejes cronológicos*; y finalmente 7) el planteamiento de tareas al margen del manual.” (Saiz, 2011, p.42)

enunciados que implican el trabajo por parte del alumnado de recursos presentes en los libros de texto o que parten de ellos. Conllevan, por tanto, acciones de aprendizaje de diferente grado de complejidad relacionadas con los recursos presentes en el texto o que parten de enunciados de contenidos factuales o conceptuales presentes en éste. (Saiz, 2011, p.42)

En este marco, se pueden reconocer las actividades según distintas tipologías que, en su conjunto, permiten entender la eficacia de los manuales a la hora de posibilitar espacios de formación centradas en la imaginación histórica en particular, y en el pensamiento histórico en general. Así, nos encontramos que podemos calificar, a partir de los aportes de Sáiz (2011), a una actividad según 1) su relación con uno o más recursos didácticos; 2) a partir del diseño y ubicación en la unidad didáctica o tema y; 3) de acuerdo al nivel de complejidad cognitiva (p.43). Si bien cualquiera de estas tipologías son importantes porque implican entender cómo es la organización de los capítulos que conforman cada manual, nos centraremos en analizar, principalmente, las actividades según su complejidad cognitiva ya que sirven de “guía para diferenciar niveles crecientes de complejidad de los conocimientos declarativos o procedimentales derivados de las actividades manuales” (Saiz, 2011, p.44). Esa diferenciación se da de acuerdo a la demanda de estrategias, capacidades o competencias que solicitan ser respondidas.

Podemos encontrarnos con actividades que, según Gómez Carrasco (2014), presentan *contenidos sustantivos o de primer orden* referidas a conceptos, fechas, datos relacionados con la creación de identidades sociales, culturales y políticas; y actividades que trabajan con *contenidos estratégicos, metahistóricos o de segundo orden* los cuales están relacionados a que los estudiantes puedan realizar producciones propias relacionadas a las habilidades de le historiadore -búsqueda, selección, tratamiento de fuentes históricas a partir de la empatía y la contextualización histórica, causas/consecuencias, cambios continuidades, etc.- (p. 134).

Es importante remarcar que no se puede trabajar solamente con actividades primer orden, o de segundo orden, sino que es necesario generar una interrelación entre ellas para que se logre un nivel de complejidad creciente en las producciones de los estudiantes, como así también en su comprensión de la historia y de la realidad. Esto se refuerza si se tiene presente lo mencionado anteriormente entre la fuerte relación que debe existir entre la construcción de un sólido marco conceptual con procesos de formación de imaginación histórica.

Al momento de analizar las actividades tendremos en cuenta las siguientes variables: presencia de actividades que presenten o no consignas de segundo orden, tipo de enfoque historiográfico predominante (socio-económico, socio-político, socio-cultural), y su potencial -o no- desarrollo de la imaginación histórica por parte de los estudiantes.

En el análisis tendremos en cuenta tanto aspectos cuantitativos como cualitativos. En el análisis cuantitativo (Tabla 1) realizamos un relevamiento de las actividades presentes y de las consignas que cada una de estas actividades presentan. Consideramos que al hablar de actividad se debe tener en cuenta toda la propuesta que vayan a realizar los estudiantes, pero para la realización del análisis cuantitativo se tornó necesario diferenciar las consignas que presentaba cada una de las actividades, pudiendo distinguir cuáles de ellas eran de primer o segundo orden. Diferenciación que implica reconocer el nivel de complejidad que se espera que los alumnos desarrollen.

A grandes rasgos podemos diferenciar la cantidad de actividades presentes en uno y otro manual. Maipue presenta un número mayor de actividades (11) y consignas (38) para el desarrollo de la temática; en cambio, Aique para la misma temática posee la mitad de actividades (6) y un tercio de consignas (12). A pesar de esta gran diferencia que se presenta a simple vista, es preciso seguir indagando qué tipos de actividades presenta uno y otro, pudiendo afirmar que Aique, si bien posee una menor cantidad de actividades propuestas, se encuentra cierto equilibrio entre consignas de primer y segundo orden. A diferencia de ello, en Maipue predominan las de primer orden (81,5%), presentando un porcentaje significativamente inferior de consignas de segundo orden (18,5%).

*Tabla 1. Análisis de actividades de primer y segundo orden presentes en los manuales según el recorte realizado*

	<i>Actividades</i>	<i>Consignas por actividad</i>	<i>Primer Orden</i>	<i>%</i>	<i>Segundo Orden</i>	<i>%</i>
<i>Maipue</i>	11	38	31	81,5	7	18,5
<i>Aique</i>	6	12	7	58,3	5	41,7
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>50</b>	<b>38</b>	<b>76</b>	<b>12</b>	<b>24</b>

Si bien en el texto de Aique encontramos cierto equilibrio entre consignas de primer y segundo orden, al momento de analizar la cantidad de actividades que poseen actividades de segundo orden se encuentra una gran diferencia (Tabla 2). A diferencia

de ello, en Maipue la cantidad de actividades que poseen consignas de segundo orden son más del doble de Aique. Consideramos necesario realizar esta diferenciación ya que, como dijimos anteriormente, no se plantea que las actividades de segundo orden son superiores a las de primer orden, sino que se deben poder conjugar para ir aumentando la capacidad conceptual y de análisis de los estudiantes. Esto sí supone que las actividades de segundo orden puedan ir en aumento a medida que se avanza con la propuesta para los estudiantes.

*Tabla 2. Análisis de actividades que presentan -o no- consignas de segundo orden*

	<i>Actividades</i>	<i>Actividades que presentan solamente consignas de primer orden</i>	<i>%</i>	<i>Actividades que presentan por lo menos una consigna de segundo orden</i>	<i>%</i>
<i>Maipue</i>	11	6	54,5	5	45,5
<i>Aique</i>	6	4	66,6	2	33,3
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>50</b>	<b>38</b>	<b>76</b>	<b>12</b>

Al realizar una primera aproximación al análisis de los contenidos de ambos recursos, lo primero que hallamos es la preponderancia y el contexto en el cual abordan las civilizaciones griegas. En Maipue se incluye dentro de los Estados mediterráneos, y haciendo hincapié en la idea de Estado y el territorio en el cual se ubica. En Aique, en cambio, el eje está en las sociedades esclavistas del Mediterráneo, es decir que además de la ubicación territorial, se da gran relevancia al carácter de dichas sociedades, que son esclavistas. Podemos afirmar, al analizar los títulos, que la caracterización realizada en el manual de Aique permite una mayor problematización, a diferencia de cómo es presentado en Maipue, donde el eje temático son los Estados.

En relación al enfoque histórico presente en las actividades (Tabla 3), encontramos en Aique una predominancia de la historia socio-política, haciendo foco en la organización social, divisiones sociales y acceso a diferentes cargos según ellos. A su vez, se busca establecer relaciones entre las diferentes formas de gobierno, puntualizando en la democracia, y su relación con la democracia actual. En esta actividad es que encontramos una fuerte presencia de consignas de segundo orden, buscando acercar a

les estudiantes a la tarea de los historiadores: “Reunidos en pequeños grupos, discutan cuáles son las diferencias más importantes entre la democracia ateniense como forma de organizar el gobierno de la polis y la democracia política como forma de organizar las sociedades contemporáneas” (Aique, 2015, p.57).

En el manual de Maipue, encontramos cierto equilibrio entre actividades que se enfocan en la historia socio-política y la historia socio-cultural. Al igual que Aique, se hace hincapié en el concepto de democracia y posibles relaciones con la democracia actual: “¿Qué diferencias observan entre ese concepto de democracia y el actual?” (Maipue, 2019, p.115). Pero, a diferencia de la otra editorial, éste hace un mayor hincapié en los asuntos religiosos y en su influencia en la organización social.

Las similitudes que encontramos en ambos manuales es que no hacen referencia a la historia socio-económica, con excepción de Aique que lo hace en una actividad introductoria en relación al origen de la esclavitud y una nueva forma de organización social. Es decir, que dicha actividad no es central a lo largo de la propuesta editorial en el recorte realizado. Como así también la predominancia de la historia socio-política como eje vertebrador de la propuesta.

Tabla 3. Análisis de actividades según enfoque historiográfico

	<i>Act</i>	<i>Historia socio-económica</i>	<i>%</i>	<i>Historia socio-política</i>	<i>%</i>	<i>Historia socio-cultural</i>	<i>%</i>
<i>Maipue</i>	11	0	0	5	45,5	6	54,5
<i>Aique</i>	6	1	16,6	5	83,3	0	0
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>1</b>	<b>5,9</b>	<b>10</b>	<b>58,9</b>	<b>6</b>	<b>35,2</b>

Teniendo un mapa general de los contenidos y la complejidad de las actividades presentadas en ambas producciones editoriales, es que analizaremos específicamente los límites y posibilidades a la hora de desarrollar capacidades de la imaginación histórica, dividiéndolo en tres instancias. En un primer momento abordar el modo en que habilitan la contextualización, en un segundo momento en relación a la empatía, y por último en relación al pensamiento crítico y creativo y su relación con los juicios morales de los estudiantes.

Respecto a la contextualización, el manual de Aique posibilita su abordaje a partir de las actividades de primer orden propuestas, donde se propone establecer similitudes y

diferencias entre dos períodos, encontrar el origen de la autoridad política en Estados teocráticos y ciudades-Estado griegas, causas de guerras, entre otras. En ellas se propone extraer del texto aquellas oraciones o párrafos que responden a las preguntas que se realizan, enfocándose en aspectos políticos.

En el manual de Maipue también se encuentra presente en las actividades de primer orden, pero aquí encontramos el contenido más compartimentado y con menos relaciones entre una actividad y otra. Por ejemplo, búsqueda de información sobre “las aventuras de Ulises (Odiseo) con seres mitológicos” (Maipue, 2019, p.106) y respuestas cerradas a responder con esa información, para luego trabajar un texto sobre *Grandes transformaciones económicas*; la actividad siguiente es en relación a las diferencias sociales entre ilotas y espartanos libres. Encontramos en dicho manual propuestas de películas que pueden facilitar el trabajo de la contextualización, siempre y cuando sean minuciosamente trabajados en clases contenidos históricos que permitan saldar las diferencias que pueden existir entre un recurso cinematográfico y una producción académica (como es el caso de la película *300* de Zack Snyder).

En ambos manuales encontramos actividades que proponen establecer similitudes y diferencias entre la democracia griega y la actual, como mencionamos anteriormente. Consideramos que dicha actividad posibilita que los estudiantes encuentren qué aspectos son disímiles entre un período histórico y otro, pudiendo establecer también diferencias que pueden habilitar la empatía entre ellos y los agentes de la época abordada.

Si bien dicha actividad permite el trabajo de la empatía histórica, consideramos que en esta variable se encuentran más límites que posibilidades, ya que hay un gran predominio de actividades de primer orden donde se busca, principalmente, encontrar información en textos y no realizar ningún tipo de análisis del mismo. Como así también el predominio de actividades con énfasis en historia socio-política, donde poco se cuestiona el porqué de ello, ni lo que genera a nivel social dicha forma de organización. En este aspecto, la no problematización de la información, ni la interpelación a los estudiantes dificulta trabajar dicha categoría.

En relación a la formación de pensamiento crítico y creativo, los manuales presentan una baja o nula propuesta de actividades que posibiliten su desarrollo. En Maipue se encuentra presente una actividad en torno al mito de Ariadna, Teseo y el Minotauro donde no se plantea el final del mito, sino que son los estudiantes quienes deben investigar sobre él; y al final de la consigna se propone que “escriban otro final del mito

de Ariadna, luego de que Teseo logra escapar del laberinto” (Maipue, 2019, p.103). Dicha actividad posibilita el pensamiento creativo, ya que favorece a que los estudiantes propongan otros finales posibles, pensando también en imaginar otras historias que no fueron. Igualmente, al no ser contextualizada en el eje a trabajar en dicho capítulo, poco se relaciona con el pensamiento crítico, ya que en ningún momento se explicita el por qué se trabaja con dicho mito, ni cuál es su importancia histórica. Podemos decir que si bien habilita el pensamiento creativo, no lo hace en relación al pensamiento crítico, por lo que queda trunca la posibilidad de abordaje de la imaginación histórica.

En Aique también se presenta una actividad en relación al mito de Ariadna y el minotauro, pero a diferencia de Maipue, propone elaborar “algunas hipótesis sobre cómo eran las relaciones entre los gobiernos de las ciudades-Estado de Creta y Micenas” (Aique, 2015, p.51). En dicha actividad, encontramos una mayor relación al contexto histórico que se está trabajando, pero no a través del pensamiento crítico y creativo, sino tan sólo realizar una actividad de segundo orden que permite principalmente el abordaje de la contextualización.

A su vez, no se encuentran actividades que posibiliten cuestionar los imaginarios de los estudiantes, como así tampoco relevar información de cuáles son estos imaginarios, por lo que hay una gran limitación al momento de trabajar con los juicios morales de los alumnos. Las actividades de segundo orden propuestas, tienen poca relación con el abordaje de la imaginación histórica, y en las actividades propuestas en Maipue, poca relación entre la actividad y el contenido a abordar, dejando poco claros los objetivos de las mismas, como puede ser el ejemplo del caso de Ariadna y el Minotauro.

## **5. Reflexiones finales / Conclusiones**

El presente trabajo ha intentado observar las distintas formas de tratamiento didáctico de la historia que se presentaba en los manuales seleccionados. A su vez, buscó generar líneas de relación entre éstos con los distintos proyectos curriculares -área ciencias sociales- que se encuentran vigentes en el país.

A su vez, si bien es cierto que nuestro trabajo se limitó solamente al estudio de las actividades generadas en ciertos manuales seleccionados, no está de más dejar en claro que brindó información suficiente como para asegurar que el docente no puede limitarse a reproducir el abanico de ejercicios que proponen las editoriales en cuestión. Lo mismo se aplica a los recursos didácticos. Esto lo resaltamos ya que consideramos que los procesos de enseñanza aprendizaje deben estar en sintonía con una constante interacción

entre las demandas y motivaciones que plantean los estudiantes. Así, si bien podemos observar grandes limitaciones en los manuales de historia, queda en evidencia que, necesariamente, los docentes deben proponer secuencias didácticas superadoras a las propuestas planteadas por las editoriales.

De este modo, los docentes no deberían limitarse a discutir si contamos con recursos más o menos actualizados -historiográficamente hablando- para realizar una clase; por el contrario, la discusión -y verdadero desafío- consistiría en confrontar los recursos encontrados en las propuestas editoriales con nuevas -y variadas- evidencias históricas que faciliten el desarrollo e interrelación entre actividades de primer orden y segundo orden, pertinentes con los recursos que se trabajan en clase.

En segundo lugar, podemos observar que ya existe un inconveniente debido a que la industria editorial se encuentra centralizada en Buenos Aires y son pocas las producciones locales que encontramos al momento de los análisis. Esto a simple vista podría no ser considerado un problema en sí, pero si observamos la distinciones que presentan el trayecto didáctico de una provincia y la otra, se refleja que no se está teniendo en cuenta a los estudiantes como agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que se prioriza situar y desarrollar ciertos contenidos antes que las capacidades cognitivas de los estudiantes. Esto toma centralidad aún más cuando se observa que no hay trabajo referido a saberes locales, algo que imposibilita que los estudiantes puedan sentirse interpelados, rompiendo con cualquier tipo de proceso de imaginación histórica.

En tercer lugar, podemos observar, del análisis realizado de los NAPs y el Diseño Curricular de Córdoba, que ambos presentan contenidos de historia que contribuyen a la la formación de competencias del pensamiento crítico y de una comprensión ciudadana preocupada en una actitud comprometida con la realidad. Así, analizando sus objetivos y el armado de los diseños, se podrían habilitar instancias de trabajo en el aula que permitan “pensar históricamente”. Sin embargo, los manuales siguen presentando un tratado de los recursos de forma tradicional, que prioriza actividades cognitivas de primer orden, tendientes a la estandarización y memorización. Esto se vuelve peligroso si pensamos que estas prácticas producen cierta ahistoricidad de los contenidos de la enseñanza de Historia. Algo bastante distinto a lo que proponen los proyectos curriculares y las nuevas corrientes de la didáctica de la Historia. Para futuras investigaciones cabría estudiar la actualización, o no, de los manuales escolares con el



fin de medir si sus contenidos se encuentran más enfocados a la demanda del mercado o a la demanda de las exigencias curriculares.

Lo mencionado anteriormente se vincula con otro inconveniente: ¿Cómo se trabaja con las pocas actividades de segundo orden? Si bien existen actividades que resultan muy interesantes para trabajar con la imaginación histórica, pocas de ellas guardan relación con lo que fue desarrollado en los recursos didácticos. Esto es peligroso ya que, de no realizar actividades previas introductorias, se podría destruir todo espacio de formación en la imaginación histórica. Quizás sea más complejo, pero más eficaz e interesante trabajar a partir de la tríada entre contextualización histórica, empatía y la relación pasado-presente-futuro, desarrollando lo que López Facal (2011) plantea como *conflictos sociales candentes*, entendidos como “aquellos que dan lugar a opiniones contrapuestas, que se expresan con cierta vehemencia y generan algún tipo de confrontación en la sociedad” (p.11).

Esto es interesante ya que, de generar este tipo de instancias, permite que los estudiantes puedan comprender la historicidad de ciertos conflictos (estudiando, analizando y cuestionando el cómo y por qué se originan y las alternativas democráticas para finalizar con tales conflictos). Por otro lado, trabajar a partir de este tipo de problemáticas, permite favorecer la estimulación del estudiantes por abordar y debatir sus propias ideas, siendo mayor la participación que cuando se tratan temas de menor interés (López Facal, 2011, 11-12).

De lo dicho anteriormente, para finalizar, se desprende que hablar de *conflictos sociales candentes* no se reduce a trabajar problemas bien definidos como feminismo, matrimonio igualitario, I.L.E., sino que también busca profundizar sobre todo aquello que pueda interpelar el imaginario colectivo que forman los estudiantes. De esta manera, se plasma la potencialidad de brindar instancias que habiliten el pensamiento creativo y crítico; pero, a su vez, también se logra construir propuestas didácticas que realmente tengan como finalidad “aprender a argumentar y fundamentar las opiniones en fuentes de información fiables, datos verificables y razonamientos lógicos” (López Facal, 2011, p.15), algo que sin duda se relaciona con las actividades cognitivas que desarrolla un historiador a la hora de pensar nuevos horizontes.

## 6. Bibliografía

- DOMÍNGUEZ, Jesús (1986) Enseñar a comprender el pasado histórico conceptos y empatía. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and*

Development, ISSN 0210-3702, ISSN-e 1578-4126, N° 34, 1986 (Ejemplar dedicado a: La comprensión de los procesos históricos. La dislexia evolutiva), págs. 1-21

- 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”, en ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, No 29-1.
- LÓPEZ FACAL, Ramón y SANTIDRIÁN ARIAS, Victor Manuel(2011), “Los "conflictos sociales candentes" en el aula”, en Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia, ISSN 1133-9810, N° 69, (Ejemplar dedicado a: Los conflictos actuales en la enseñanza), págs. 8-20
- SÁIZ, J. (2011). Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1o y 2o de ESO. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (25), 37-64
- SÁIZ, J (2013). El tratamiento de las competencias básicas en los actuales libros de texto de historia en secundaria. Limitaciones y propuestas de mejora. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 74 52-61 julio 2013
- SÁIZ, J y Gómez, C. J. (2014). El pensamiento histórico de futuros maestros de Educación Primaria: retos para una educación histórica. En *II Congreso Internacional de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria*, mayo 13-15, Murcia, España.
- SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, A. (2010) La formación en competencias de pensamiento histórico. Revista Clío & Asociados. La Historia Enseñada. Buenos Aires/Santa Fe. Edit. de la UNL. N° 14, .pp. 34-56.
- EGGERS-BRASS, Teresa, TORRE Gustavo. Historia I. Desde el origen del hombre hasta el fin del medioevo. Primera edición. Provincia de Buenos Aires. 1ª edición. Editorial Maipue. 2019.
- VÁZQUEZ, Enrique, ALONSO, María Ernestina, SOLETIC María Ángeles. Historia de las sociedades antiguas y la Europa feudal. Ciudad de Buenos Aires. 1ª edición, 3ª reimpresión. Aique Grupo Editor. 2015