

**XVII Jornadas Interescuelas / Departamentos de Historia**

**Universidad Nacional de Catamarca**

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

**Título:**

**Límites y potencialidades de los manuales escolares para la construcción de conciencia histórica-temporal en el análisis de la democracia ateniense.**

**Nombre y Apellido de las autoras:** Gisele Anabel Lé pore- María Rita Maldonado

**Correo/s electrónicos:** [giselelepore@gmail.com](mailto:giselelepore@gmail.com)- [mrita\\_maldonado@hotmail.com](mailto:mrita_maldonado@hotmail.com)

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

**Para publicar**

**Resumen:**

Los manuales escolares son un elemento fundamental en las aulas de la provincia de Córdoba, ya sea como material de consulta para docentes o como insumo teórico para estudiantes. Ante el panorama de nuevas investigaciones y aportes en el campo de la didáctica de las ciencias sociales, cabe preguntarse en qué medida las propuestas editoriales hacen eco de estos nuevos saberes o bien si contribuyen o no a su producción.

En este trabajo, realizaremos un primer acercamiento exploratorio a dos manuales escolares frecuentemente utilizados en las aulas de segundo año de Secundaria de nuestra provincia para analizar el tratamiento de la democracia ateniense. El objetivo es indagar los límites y posibilidades que proponen para el desarrollo del pensamiento histórico en general y la conciencia-histórica temporal en particular. Para hacerlo, intentaremos responder a los siguientes interrogantes: ¿Qué apropiaciones y recontextualizaciones generan las propuestas editoriales en relación a los lineamientos de las políticas educativas?, ¿Qué potencialidades presentan los textos y actividades propuestas para la construcción de las relaciones pasado- presente y futuro en el abordaje del proceso de construcción de la democracia en la polis ateniense?, ¿De qué manera se abordan – o no- las ideas de cambio y continuidad para dicho contenido?

## **Palabras clave**

Pensamiento histórico, conciencia histórica-temporal, relaciones pasado, presente y futuro, cambio y continuidad.

### **1. Introducción:**

Los manuales escolares tienen un gran protagonismo en las actividades en el aula, en la metodología, planificación y desarrollo de gran parte de las materias, incluida las de Ciencias Sociales en general y la Historia en particular. En el mercado existen muchas editoriales que se adaptan en mayor o menor medida a los lineamientos de las normativas curriculares, y que facilitan el trabajo de los y las docentes al presentar no solo textos informativos y explicativos, sino también actividades para realizar en las aulas. En el marco del proyecto de investigación “Manuales escolares y enseñanza de la Historia: límites y posibilidades para la formación del pensamiento histórico en las propuestas editoriales”<sup>1</sup>, nos hemos propuesto como objetivo analizar y comparar las propuestas de distintos manuales escolares de historia para diferentes temáticas y diversos años de cursado de la escuela secundaria. Para ello, partimos de los postulados teóricos de Santiesteban (2010, 2017), Pagés (2009) y González (2009) en torno al pensamiento histórico, entendido como un pensamiento de orden superior que incluye una serie de competencias o capacidades tales como: conciencia histórica; imaginación histórica; representación de la historia e interpretación histórica. En este trabajo en particular nos proponemos el análisis comparativo de dos manuales escolares, uno de la editorial Kapelusz y otro de Santillana, adaptados a los contenidos que se dictan en segundo año de las escuelas provinciales. Cabe destacar, que en este primer acercamiento exploratorio tomaremos el caso de un concreto histórico recurrente en las aulas de segundo año: la construcción de la democracia ateniense.

En esta línea, nuestra metodología de trabajo es de carácter comparativo, cualitativo e interpretativo, y se basa en la propuesta de Gómez Carrasco (2014) y Saiz Serrano y Gomez Carrasco (2016); en las cuales se parte de comprender al pensamiento histórico como el manejo de habilidades de pensamiento, análisis e interpretación propias de esta disciplina, para diferenciar los contenidos sustantivos o de primer orden, de los

---

<sup>1</sup> Proyecto de investigación SECyT. UNC

estratégicos, metahistóricos o de segundo orden. Con respecto a los primeros podemos esgrimir que abarcan principalmente, los contenidos, fechas o acontecimientos históricos concretos. En cuanto al segundo tipo de contenidos mencionados, están relacionados con las habilidades cognitivas y competencias que se le exige poner en juego a los alumnos para el aprendizaje de los contenidos sustantivos. (Gómez Carrasco, 2014). Al mismo tiempo, los autores distinguen una serie de posibles variables para el análisis comparativo de manuales, entre las cuales podemos mencionar la tipología de los contenidos (historia social, política o económica); el nivel de actualización de los mismos en referencia a las producciones del campo académico; la tipología de las actividades que allí se proponen, y las habilidades cognitivas que se despliegan en dichas actividades.

De esta manera, y siguiendo los supuestos teóricos y epistemológicos señalados, este trabajo se divide en tres apartados. En primer lugar, realizaremos un breve acercamiento al corpus teórico de textos que desarrollan el pensamiento histórico en el campo de la didáctica de la historia. También allí desplegaremos con mayor profundidad las características de la capacidad elegida para nuestro análisis comparativo: la conciencia histórica. En segundo lugar, nos centraremos en los lineamientos curriculares nacionales y provinciales para indagar por un lado, cuál es el lugar otorgado al concreto histórico que hemos seleccionado y por otro, los supuestos que fundamentan dichas orientaciones curriculares. En tercer lugar, realizaremos un primer acercamiento exploratorio a dos manuales escolares de la editorial Kapelusz y Santillana, tomando como ejes para la comparación la distinción de contenidos y las variables propuestas por Gómez Carrasco, así como también las precisiones teóricas desarrolladas en el primer apartado.

## **2. Recorridos teóricos en torno al Pensamiento Histórico en el campo de la didáctica de la Historia**

En líneas generales, puede observarse en muchas clases de historia del nivel secundario, una tendencia hacia la continuidad de prácticas y perspectivas centradas en estudios fácticos y memorísticos. Esto demuestra, por una parte la escasa aplicación de los avances y desarrollos en el campo de la didáctica de la historia, y por otra un gran distanciamiento entre el conocimiento histórico científico y lo que se enseña en las aulas. La promoción de propuestas de enseñanza basadas en el desarrollo del pensamiento histórico, puede contribuir a disminuir dicho distanciamiento. Muchos y

diversos han sido los autores que contribuyeron al avance teórico en torno a esta categoría, no obstante podemos destacar ciertas especificidades que nos permiten delimitar a qué nos referimos cuando hablamos de “pensamiento histórico”. De acuerdo a Cardin y Tutiaux-Guillon, se trata de un conjunto de competencias para la construcción de saberes históricos de manera más autónoma por parte de los y las estudiantes. Por otro lado, para Martineau, pensar históricamente implica significar el pasado a través del uso deliberado de estrategias creadas por los historiadores e historiadoras, tales como el tiempo histórico, la causalidad, la intertextualidad, entre otras (Pagés Blanch, 2009) En definitiva, se trata de contenidos y competencias que permitan leer el presente desde el aporte de la disciplina histórica. En la misma línea, Santiesteban sostiene que una propuesta que promueva el desarrollo del pensamiento histórico, debe incluir instrumentos de análisis, comprensión e interpretación que permitan a los y las estudiantes abordar el estudio de la historia con autonomía y construir su propia representación del pasado; así como también contextualizar y juzgar hechos históricos con conciencia de la distancia que los separa del presente. En este marco, este modelo de enseñanza debe priorizar el aprendizaje conceptual por encima del memorístico o factual, y debe posibilitar la diversidad de experiencias: desarrollo conceptual, pensamiento creativo, resolución de problemas y formulación y comunicación de argumentos, así como también, el abordaje desde diferentes escalas de observación (local y global), elementos estáticos y dinámicos, de cambio y continuidad, estableciendo así relaciones entre el pasado, el presente y el futuro (Santiesteban, 2010).

Lo expresado en las líneas anteriores nos permite definir al pensamiento histórico como un tipo de pensamiento de orden superior, caracterizado por su complejidad. En este sentido, pensar históricamente abarca cuatro tipos de competencias: en primer lugar pensar en el tiempo, desplazarse mentalmente en el tiempo y tener conciencia de la temporalidad para ir construyendo una conciencia histórica que relacione pasado con presente y se dirija al futuro. Requiere en segundo término capacidades para la representación histórica que se manifiesta principalmente a través de la narración histórica y de la explicación causal e intencional. En tercer lugar, imaginación histórica para contextualizar, desarrollar las capacidades para la empatía y formar el pensamiento crítico creativo a partir del análisis histórico. Y por último, la interpretación de las fuentes históricas y del conocimiento del proceso de construcción de la ciencia histórica (Santiesteban, 2010).

En este trabajo en particular hemos optado por el análisis de las propuestas editoriales para manuales de historia de segundo año haciendo foco en una de las competencias mencionadas anteriormente: la conciencia histórica. La relevancia de esta competencia reside en que permite el establecimiento de relaciones pasado-presente-futuro y el análisis de los cambios y continuidades presentes en los procesos sociohistóricos. En este sentido, una propuesta de enseñanza que la considere, debe favorecer que los y las estudiantes puedan posicionarse como sujetos históricos, con posibilidad de actuar en el marco de procesos dinámicos y cambiantes, y por lo tanto con agencia para modificar el presente y proyectar el futuro a partir de la comprensión del pasado. Estos lineamientos propios de la conciencia histórica permiten entonces, proyectar propuestas para la formación de sujetos críticos y participativos en la democracia, razón por la cual la escogimos como eje central de nuestro análisis.

Diversos autores han trabajado la relación entre pasado y presente, eje central de la conciencia histórica; no obstante, de acuerdo a Plá (2017) estos estudios pueden agruparse en dos grandes tradiciones: la francesa, encabezada por Hawlbachs y la alemana, donde se distinguen las líneas de Gadamer, el marxismo y una tercera que sería una síntesis de las anteriores. En este último grupo, situamos a un autor cuyos aportes son muy significativos para el campo de la enseñanza de la historia y para la conceptualización y análisis de la conciencia histórica: Rüsen. Para este autor la conciencia histórica implica la conciencia sobre la historicidad del presente y la epistemología del conocimiento histórico.

Para definir conciencia histórica Rüsen la diferencia de la noción de memoria histórica, argumentando que se trata de dos formas distintas de discurso histórico. Mientras que la memoria histórica funciona como una reivindicación del pasado, analizándolo como fuente de conocimiento para la identificación de continuidades en el presente; la conciencia histórica focaliza en los procedimientos de construcción del conocimiento sobre el pasado. Es decir, la memoria histórica se queda anclada en el pasado y si bien establece relaciones con el presente, manifiesta nula preocupación por la relación estructural entre expectativas y memoria; excluyendo así de su ecuación al futuro. Por su parte, la conciencia histórica va un paso más allá, porque la construcción de la temporalidad que promueve no se agota en interrelacionar explícitamente pasado y presente, sino que apunta a influir sobre las diversas perspectivas que poseen los sujetos en un proceso que va del pasado al futuro, de esta manera abre una puerta hacia el futuro o los futuros posibles. Entonces, el rol de la memoria histórica en relación al

futuro reside en mostrarse como ejemplo o lección moral, mientras que en la conciencia histórica se reconoce el papel del pasado como materia prima para analizar cómo pensar el futuro. Asimismo, otra de las diferencias entre ambos conceptos reside en las competencias del pensamiento histórico con las que mantienen un vínculo más estrecho. Desde este posicionamiento, Santiesteban (2017) profundiza la distinción entre memoria y conciencia histórica, entendiendo a la primera como imaginación y empatía histórica con una finalidad moral; en cambio sostiene que la conciencia implica capacidades para interpretación y narración histórica, con el objetivo de analizar los cambios, continuidades y rupturas en un proceso histórico social. De acuerdo a Plá, esta perspectiva de Rüsen adquiere relevancia en el campo de la enseñanza de la historia al ayudar a dismantelar “la relación unidireccional que proponen las teorías más próximas a la transposición didáctica”, y permite pensar la conciencia histórica más allá del ámbito de la escuela (Plá, 2017, p.6)

Otro aspecto clave que conforma la conciencia histórica es la idea de cambio-continuidad. De acuerdo a Santiesteban sin cambio no hay tiempo, en la medida en que es el cambio social lo que marca las periodizaciones históricas, y a su alrededor giran la interpretación, la explicación, la causalidad y la intencionalidad de los argumentos. El binomio cambio-continuidad incluye a la vez otros conceptos que a veces se utilizan como sinónimo de cambio pero que en realidad lo matizan o lo complementan como son: evolución y revolución, crecimiento y desarrollo, transición y transformación, progreso, modernidad y decadencia (Santiesteban, 2017). Por último, este autor también aporta a la reflexión sobre la relación entre pasado, presente y futuro para el campo de la enseñanza, sosteniendo que una propuesta que promueva el pensamiento histórico y la conciencia histórica como competencia, debe partir desde problemas relevantes del presente para buscar el análisis de su evolución en el pasado y la proyección hacia el futuro. Estos aportes nos sirven como referencia teórica para analizar los límites y potencialidades que presentan los manuales escolares para el desarrollo del pensamiento histórico. Sin embargo, antes de pasar al análisis de dos casos concretos, consideramos pertinente realizar un breve acercamiento a los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios y los diseños curriculares para la Provincia de Córdoba. Nuestro objetivo en la aproximación a estos documentos es identificar si los contenidos y las perspectivas teóricas allí expuestas contribuyen o no al desarrollo de estas competencias, y en qué medida las propuestas de los manuales van en coherencia con lo postulado en las normativas curriculares.

### **3. Los lineamientos curriculares para Historia de segundo año de la Escuela Secundaria de la Provincia de Córdoba.**

Los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) constituyen los lineamientos de contenidos elaborados por el Ministerio de Educación de la Nación y el Consejo Federal de Educación con posterioridad a la Ley de Educación Nacional del año 2006. El Diseño Curricular de la provincia de Córdoba responde a esos lineamientos, y fue elaborado en el año 2011, con algunas modificaciones posteriores. En ambos documentos se explicitan, con mayor o menor grado de precisión, los contenidos mínimos para el año escolar que abordamos en este trabajo: segundo año de las escuelas secundarias de la provincia de Córdoba.

Un tema recurrente en las clases de historia en estos cursos es la Grecia Antigua, particularmente en muchos casos, haciendo énfasis en la construcción de la democracia ateniense. La totalidad de las propuestas editoriales que circulan en el mercado desarrollan estos contenidos, pero cabe preguntarse qué de ellos se propone en las normativas curriculares, para comprender por qué los y las docentes lo siguen eligiendo como contenido a incluir en sus propuestas. Al mismo tiempo, interesa realizar un primer acercamiento a estos documentos para analizar los supuestos teóricos, epistemológicos y didácticos en los cuales se fundamentan y las posibilidades que brindan para la elaboración de propuestas que promuevan el pensamiento histórico en general, y la conciencia histórica en particular.

En líneas generales identificamos la ausencia, o al menos la no explicitación de Grecia como contenido obligatorio en los NAP. En ellos observamos la organización de los contenidos en tres ejes: “En relación con las sociedades y los espacios geográficos”, “Las sociedades a través del tiempo”, “Las actividades humanas y la organización social”. En cuanto a la escala de análisis, se prioriza América, sin hacer mención explícita a otros espacios; y en referencia al tiempo, se toman los períodos pre-colombinos, de conquista y colonización, y su ruptura. Por último, en referencia al último eje propuesto, si bien apunta a la conformación de Estados, entendemos que se refiere a Estados Modernos, ya que menciona las democracias representativas y republicanas.

Por otro lado, en el diseño curricular de Córdoba, observamos mayor precisión en la definición de los contenidos, al tiempo que vemos una ampliación de las escalas de

análisis que incluyen las primeras sociedades del paleolítico en África. Posteriormente se plantea el análisis de sistemas políticos y sus principales instituciones relativas a la organización del trabajo, la distribución del excedente, la legitimación del poder a través del culto y la jerarquización social. Estos ejes proponen ser analizados desde la comparación de los procesos de organización de los Estados en Oriente Próximo, en el Mediterráneo y en América.

En ambos documentos se explicita como objetivo la promoción de contenidos de segundo orden, o del desarrollo de capacidades del pensamiento histórico. En el caso de los NAP se enuncia la construcción de una ciudadanía crítica, participativa, responsable y comprometida. Por otra parte, en vinculación con prácticas y capacidades específicas de la disciplina, se promueve la complejización del tratamiento de las ideas de simultaneidad, cambio y continuidad y de otras nociones temporales tales como proceso y ruptura, así como de diferentes unidades cronológicas. Además, el trabajo con procedimientos tales como la formulación de interrogantes e hipótesis, la búsqueda y selección de información en diversas fuentes, su análisis y sistematización y la elaboración de conclusiones sobre temas y problemas sociales. Asimismo, el diseño curricular provincial destaca como práctica a promover la comprensión de las distintas problemáticas socio históricas desde la multicausalidad y la multiperspectividad, asumiendo la complejidad de las categorías temporales de simultaneidad, cambio y continuidad, cronología, periodización y duración; sobre los periodos históricos estudiados desde interpretaciones controversiales y diversas. También destaca la importancia de organizar en el aula la información a través de diversos procedimientos que incluyan el análisis crítico de distintas fuentes y diferentes modos de comunicación (orales, escritos icónicos, entre otros). Por último destacamos como aspecto relevante para el establecimiento de relaciones entre pasado, presente y futuro, que dicho documento se pronuncie sobre la necesidad de sensibilizar a los y las estudiantes acerca de las problemáticas sociales y manifestar interés por aportar al mejoramiento de las condiciones de vida.

En cuanto a la presentación de los contenidos del diseño curricular, se recurre a una fundamentación epistemológica de la propuesta donde se explicita un enfoque interpretativo crítico, frente a las tradicionales propuestas enumerativas, descriptivas y memorísticas. Para ello, se recurre a conceptos, entendidos como instrumentos para la interpretación de la realidad social; y a procedimientos específicos de las ciencias sociales. Además, encontramos otros elementos en esta fundamentación que remiten al



desarrollo de categorías propias el pensamiento histórico, como la mención a la idea de proceso, cambios y continuidades, intencionalidades, multiperspectividad y a la relación pasado- presente- futuro.

En definitiva, en primer lugar con respecto a los contenidos de primer orden observamos que en los NAP no se prioriza el análisis de la sociedad griega en ningún aspecto ni en ninguno de los procesos políticos, económicos o sociales esbozados. Por el contrario, se considera prioritario el estudio de procesos que tuvieron lugar en el espacio americano o en relación al mismo: sociedades precolombinas, conquista y orden colonial. Mientras que, en los diseños curriculares sí observamos la enunciación de algunas líneas que nos pueden hacer inferir sobre la inclusión de Grecia en las propuestas educativas fundamentalmente cuando se propone el análisis comparativo de las sociedades del Mediterráneo, del Cercano Oriente y de América, planteando como eje de comparación los sistemas políticos en cada caso. En segundo lugar, en ambos documentos se observa con claridad la presencia de una línea teórica y epistemológica cercana a la perspectiva del pensamiento histórico; ya sea porque se proponen conceptos teóricos o prácticas que promueven el desarrollo de capacidades o competencias como la conciencia histórica.

#### **4. La conciencia histórica en los manuales escolares Kapelusz y Santillana para segundo año: límites y posibilidades de desarrollo.**

Como mencionamos anteriormente, el objetivo de este trabajo es indagar en los manuales los límites y posibilidades del desarrollo de una de las competencias del pensamiento histórico: la conciencia histórico-temporal. Frente a la arraigada representación social que vincula al conocimiento histórico con el aprendizaje memorístico de fechas y acontecimientos del pasado, consideramos menester inferir que el aprendizaje y enseñanza de historia no se reduce a los contenidos conceptuales sino que incluye además el desarrollo de habilidades de pensamiento que son propias de esta disciplina. Por este motivo, para realizar este primer análisis exploratorio utilizaremos la metodología y categorías conceptuales propuestas por Gómez Carrasco, según las cuales existen dos tipos de contenidos históricos que deben estar presentes para lograr la correcta educación histórica de los y las alumnos:

Por un lado, los contenidos sustantivos o contenidos de primer orden, que intentan responder a interrogantes del pasado a través de las preguntas ¿Qué? ¿Quién? ¿Cuándo? Y ¿Dónde?. Por otro

lado los contenidos denominados como estratégicos, metahistóricos o de segundo orden. Estos últimos se definen por la posesión o despliegue de diferentes estrategias, capacidades o competencias para responder a cuestiones históricas y entender de una forma más compleja el pasado. (Gómez Carrasco, 2014, p.5)

Exploraremos entonces, en qué medida se encuentran presentes los contenidos de primer y segundo orden, y cómo se desarrolla la conciencia histórica en los manuales para segundo año de Educación Secundaria; publicados por dos de las editoriales más utilizadas en la provincia de Córdoba: Kapelusz y Santillana.

Uno de los libros de textos utilizado como insumo fue publicado en el año 2013 por la editorial Kapelusz: “Historia. Desde los orígenes de la humanidad hasta la época colonial”. Ante un primer acercamiento, es posible observar que la información que presenta es acotada, solamente un capítulo está destinado al abordaje de toda la historia de la Antigua Grecia, se trata del capítulo n°5: “Los griegos: desde el origen hasta la expansión helenística”. A su vez, este capítulo está subdividido en 5 apartados: “La formación del pueblo griego: los reinos cretomicénicos”, “El mundo homérico (siglos XII al VIII a. C)”, “La Grecia Arcaica (siglos VIII al V a. C)”, “La Grecia Clásica (siglos V y IV a. C)” y “Alejandro Magno y la expansión helenística”

Una primera mirada exploratoria, sobre los títulos y subtítulos que componen este capítulo nos permite identificar uno de los criterios utilizados para la secuenciación de los temas expuestos: el enfoque histórico. Basándonos en el criterio mencionado, podemos inferir que, en los contenidos sustantivos, se manifiesta un claro predominio de la dimensión política en detrimento de las dimensiones cultural, social y económica. Al profundizar la lectura analítica sobre las actividades propuestas pudimos constatar que, de un total de 17 consignas, 11 están relacionadas con algún acontecimiento o concepto político, 4 con aspectos sociales o económicos y 2 con la dimensión cultural. Esta recurrencia se observa a lo largo de todo el capítulo, sin embargo, a los fines de este trabajo acotaremos nuestro análisis al concreto histórico seleccionado: la construcción de la democracia ateniense. Este contenido se explicita en el subcapítulo n°3 “La Grecia Arcaica”, aquí se desarrollan contenidos de primer orden tales como: el surgimiento de las polis, el papel de los legisladores, las reformas políticas y una caracterización de Atenas y Esparta. Respecto a este subcapítulo podemos esgrimir que las diferentes formas de organización política es el concepto transversal, si bien funciona como articulador se hace referencia superficialmente a los conflictos sociales que llevaron a las modificaciones en las instituciones y sistemas políticos. De esta

manera, vemos cómo fue mutando la organización política y la conformación de diferentes instituciones políticas, no obstante el abordaje de la construcción de la democracia es totalmente acotado. El apartado que hace mención al surgimiento de la democracia es muy breve, no se realiza una descripción que permita caracterizar acabadamente la democracia ateniense y los mecanismos de participación política que promovía; por lo tanto, el texto es a todas luces insuficiente para fomentar la construcción de la idea de democracia como proceso histórico. De esta manera, podemos inferir que el abordaje que propone de la democracia es superfluo y acotado al pasado, ya que además de lo expresado en ninguna parte del texto se establecen relaciones con el presente y mucho menos con el futuro.

Por otro lado observamos que, además del enfoque histórico, la cronología y periodización son los principales criterios elegidos para la organización y secuenciación de la información tanto en el capítulo analizado como en la totalidad del manual. Es así como, para el ordenamiento de la información se ha usado la periodización de la historia establecida en Occidente, y es posible ubicar el recorte elegido para nuestro análisis dentro de lo que fue denominado “Edad Antigua”. Desde esta perspectiva, se reproduce en el manual una concepción lineal del tiempo que va desde el pasado hacia el futuro, la cual conlleva implícitamente la noción de progreso. Dicho ordenamiento nos remite, ineludiblemente a Segal quien afirma que “la periodización se impone a los manuales y programas, pero no se enseña a periodizar” (Santisteban, 2017, p.90). Desde este posicionamiento, el apego a la periodización se transforma en un problema para la enseñanza de la historia, ya que obstruye la construcción de la estructura de la temporalidad histórica otorgándole un rol predominante al pasado sobre las demás categorías temporales que la constituyen. En base al análisis del relato narrativo y las actividades propuestas para el alumnado en este texto escolar, es posible postular que la afirmación de este autor para este caso es acertada.

Si bien, entendemos que es necesario como marco temporal para el análisis de los procesos históricos, aquí podemos visualizar que se hace demasiado hincapié en las fechas y en el ordenamiento cronológico de los acontecimientos abordados. Esto es perceptible en la narrativa del texto, pero más aún en las actividades desarrolladas que muchas veces son reducidas a completar una línea de tiempo con las fechas consideradas importantes y extraídas del texto; impidiendo así tanto el enriquecimiento de las nociones de temporalidad iniciales que posean los y las estudiantes, como la adquisición de herramientas que les permitan aprender a periodizar.

Como hemos mencionado, si pretendemos que los y las alumnos aprehendan un conocimiento histórico integral, es necesario promover una educación que sobrepase el aprendizaje de contenidos de primer orden y se reduzca a la memorización de conceptos, datos y fechas del pasado. Para hacerlo entonces, es esencial la inclusión y desarrollo de contenidos estratégicos o de segundo, orientados al aprendizaje de capacidades y estrategias cognitivas relacionadas con habilidades propias del historiador. De esta manera, lo expresado hasta aquí nos lleva a inferir que en la propuesta editorial analizada se promueve un proceso de enseñanza/aprendizaje memorístico y factual de la historia, dificultando así la construcción de la temporalidad histórica y el aprendizaje de contenidos metahistóricos. En este sentido, con respecto a las categorías de la temporalidad humana, el texto analizado está centrado en el pasado, solamente en 2 de las 17 actividades esbozadas se formula el establecimiento de relaciones entre pasado y presente. Asimismo, en cuanto al futuro como categoría conceptual central, si pensamos en el desarrollo de la conciencia histórica, su presencia es totalmente nula a lo largo de todo el capítulo.

Sin embargo, la conciencia histórico-temporal no se reduce a las relaciones entre pasado, presente y futuro, debemos considerar también dos conceptos fundamentales intrínsecamente relacionados: cambio y continuidad. En el segundo apartado de este trabajo esbozamos una definición de la noción de cambio. No obstante cabe aclarar que, la inclusión de la enseñanza de los cambios históricos del pasado, particularmente aquellos que implicaron un avance en las sociedades ya sea en la adquisición de mejoras en las condiciones de vida, derechos políticos o sociales apuntan a ayudarnos a comprender que es posible obtener cambios sociales en nuestro presente con miras hacia el futuro (Santisteban, 2017). Dicho esto, la enseñanza del cambio en las clases de historia y en los libros de texto es de suma importancia si pretendemos promover una educación para la ciudadanía democrática y crítica. Empero, a pesar de las recomendaciones postuladas en las últimas investigaciones, encontramos que en el manual Kapelusz este concepto se aborda superficialmente. Es decir, la noción de cambio está presente principalmente en relación a algunos acontecimientos de índole política, por ejemplo la Guerra del Peloponeso o las modificaciones en las instituciones políticas (del cambio de la monarquía como forma de gobierno al surgimiento de las polis). A su vez, respecto al abordaje de los cambios en la dimensión cultural los ejemplos son más acotados aún; solo uno de los apartados que componen el capítulo alude implícitamente a los cambios en el desarrollo cultural de los pueblos griegos. Por

otra parte, aunque el período que abarca entre los siglos VIII a V a.C está signado por cambios sociales de gran envergadura solo se mencionan algunos pero de manera escueta, lo que dificulta su comprensión. Cabe destacar que, en el caso concreto de la democracia ateniense, la noción de cambio y continuidad se presenta brevemente a través de las reformas legislativas aplicadas como resultado de las demandas y reclamos realizados por determinados sectores sociales. Como consecuencia, aunque no se profundiza sobre las causas y mecanismos de los cambios sociales que desembocaron ulteriormente en mutaciones en la organización política; consideramos que este texto puede ser utilizado por los y las docentes como un texto disparador que permita ampliar la información a través de la incorporación de otras fuentes.

Siguiendo la línea de análisis en torno al reconocimiento de conceptos de segundo orden, al focalizar nuestra exploración sobre las consignas expuestas en el manual encontramos que la mayoría apuntan a la reproducción acrítica de la información desarrollada en el texto. Es decir, si bien se plantean diferentes formas de sistematización como la elaboración de esquemas o cuadros comparativos, estas actividades consisten en la localización y extracción de información literal del texto; por ende solo suponen destrezas de lectura y repetición o reproducción de la misma. Al final del capítulo, encontramos un apartado titulado “Actividades finales”, que funciona a modo de repaso de todos los contenidos sustantivos abordados, sin embargo, las tareas esbozadas consisten en identificar afirmaciones como verdaderas o falsas, sin una fundamentación o en ordenar cronológicamente una serie de acontecimientos principalmente políticos transfiriendo la información a una línea de tiempo. Por último, es menester reconocer que en la última actividad de dicha sección se propone el análisis de un fragmento de fuente histórica de Solón y su papel en relación a la abolición de la esclavitud por deudas. Esto nos parece destacable si pensamos en habilidades propias del quehacer del historiador; empero las preguntas orientadoras para su lectura son inadecuadas ya que propician la reproducción de información textual inhabilitando el uso de estrategias para la formación histórica del alumnado.

Esta primera aproximación al manual Kapelusz, nos permite arribar a una serie de resultados. En primer lugar, en relación a los conceptos de primer orden, además de la información reducida que brinda el texto, es notable el predominio de la visión lineal del pasado, el enfoque histórico político, y el apego a la enseñanza de un conocimiento histórico fáctico y memorístico. En segundo lugar, en cuanto a los contenidos metahistóricos, el texto y las actividades analizadas se centran principalmente en la

repetición de fechas, hechos y conceptos concretos; promoviendo así un escaso desarrollo de habilidades cognitivas en el alumnado. Lo expresado hasta aquí, nos lleva a concluir que esta propuesta editorial no responde a las premisas planteadas en las últimas investigaciones en torno al pensamiento histórico en general y la conciencia-histórico-temporal en particular; por ende su utilización no habilita el desarrollo de estas competencias y la ulterior alfabetización histórica de los y las alumnos.

El segundo manual que analizamos es “Historia, desde las primeras sociedades hasta el fin de la Edad Media”, de la Editorial Santillana publicado en el año 2015. A diferencia de la anterior propuesta, se trata de un libro de mayor extensión, en el cual podemos observar a simple vista una mayor disponibilidad de información en sus textos. A través del índice podemos visualizar los contenidos que desarrolla y los ejes a partir de los cuales son organizados. A través de esta primera observación se evidencia un criterio cronológico como ordenador de los capítulos, que al igual que en el caso anterior responde a una perspectiva lineal de la historia, identificándose cuatro grandes “secciones” desglosadas en capítulos y en ejes: “el comienzo de la Historia”; “Los primeros Estados”; “Los Estados del Mediterráneo” y “Los Estados de la Edad Media”. No obstante, hacia adentro de cada capítulo podemos ver una mayor presencia de conceptos, además de los datos de carácter más fáctico o de primer orden; un criterio ordenador de ejes que no se basa exclusivamente en tiempo cronológico, sino en dimensiones de análisis (social, política y económica); y por último también identificamos dos tipos de actividades propuestas: por un lado aquellas que promueven análisis de distintos tipos de fuentes en relación a los temas desarrollados (documentos históricos, obras literarias, películas, artículos periodísticos); y por otro lado, aquellas tituladas “Actividades finales” que apuntan a retomar contenidos clave desarrollados en el eje o capítulo, a ampliar dicha información a partir de investigaciones en otras fuentes, y a establecer relaciones entre el pasado y el presente.

Para el caso particular de Grecia se desarrollan tres capítulos: “La antigua Grecia”, “La cultura griega” y “Alejandro Magno y el Helenismo”. En el primero de ellos, que en nuestro caso es el que más nos interesa por el recorte de este trabajo, se desarrollan contenidos de primer orden, por ejemplo la descripción del espacio del Mediterráneo, la etapa cretense y micénica en sus aspectos políticos. Además, se desarrolla con más énfasis la etapa arcaica, fundamentalmente el surgimiento y expansión de las polis, las reformas legislativas, las Guerras Médicas, la caracterización de la democracia ateniense en la época clásica, y de la sociedad espartana. Podemos ver entonces, que se

prioriza la dimensión política como ordenadora, y al proceso de construcción de la democracia ateniense como contenido es al que mayor espacio se le dedica.

Al mismo tiempo, a partir de los textos que se desarrollan podemos observar la posibilidad de una lectura de los mismos en clave del pensamiento histórico, y de la promoción de una conciencia histórica. Esto es así en la medida en que, por ejemplo, se enuncia a la democracia ateniense como el resultado de un proceso de larga data que incluyó reformas legislativas que respondieron a conflictos sociales. En este sentido, se impone la idea de cambio social y por ende la posibilidad de interpretar el pasado como el resultado de procesos donde intervinieron diversos actores sociales con distintos intereses.

Por otra parte, en relación con las actividades propuestas, también podemos observar la presencia de consignas que apuntan al desarrollo de contenidos metahistóricos, es decir, de prácticas, procedimientos, estrategias, habilidades y capacidades específicas de la historia como disciplina. Tal es el caso de la actividad propuesta al pie de la página 130, donde se propone el análisis de un pequeño fragmento atribuido a Solón, para abordar el conflicto de la esclavitud por deudas. Esto es relevante en la medida en que se propone un ejercicio específico de la disciplina como es la interpretación de documentos históricos. Además, en las “actividades finales” se propone un apartado titulado “pasado y presente”, donde se plantea el siguiente interrogante a responder: “*¿Qué similitudes y diferencias podés establecer entre la forma de gobierno de Atenas y la nuestra en la actualidad?*”. El resto de las consignas apunta más bien a retomar información desarrollada previamente y sistematizarla en cuadros comparativos, completar oraciones, responder “verdaderos o falsos”, etc.

En definitiva, a partir de este primer acercamiento al manual de Santillana pudimos observar la presencia de contenidos e interpretaciones que directa o indirectamente posibilitan el desarrollo del pensamiento histórico en general y la conciencia histórica en particular. Las ideas de cambio y continuidad pudieron evidenciarse a partir de la presentación del concreto histórico analizado, la democracia ateniense, como resultado de un proceso en el que intervinieron conflictos sociales y reformas a nivel legislativo como respuesta a los mismos. Consideramos que este aspecto podría haber tenido mayor desarrollo, sin embargo valoramos la posibilidad planteada para su ampliación en el aula a partir de la propuesta que los y las docentes puedan construir. Por otra parte, a partir de las actividades que se plantean en el eje, se observa una línea que posibilita el establecimiento de relaciones entre pasado y presente, otra de las capacidades que

incluye la conciencia histórica. Sin embargo, consideramos que falta otra de las dimensiones de la temporalidad humana: el futuro. Esta carencia obstaculiza el pensamiento crítico, y la posibilidad de que los y las estudiantes puedan situarse como sujetos históricos con capacidad de proyectar futuros posibles, más democráticos e inclusivos.

## **5. Conclusiones**

A lo largo de este trabajo intentamos poner en valor los aportes teóricos de la noción de pensamiento histórico para las propuestas de enseñanza en Historia. Para ello realizamos un primer acercamiento exploratorio sobre dos manuales escolares, indagando sobre los límites y posibilidades que plantean para el desarrollo de este tipo de pensamiento. Atendiendo a la realidad de las escuelas de la provincia de Córdoba, escogimos un concreto histórico recurrente en las aulas: la democracia ateniense. En este sentido, a partir de la lectura de los lineamientos curriculares nacionales y provinciales pudimos observar que no se trata de un contenido obligatorio desde estas normativas, por lo cual cabe preguntarse ¿Por qué los y las docentes siguen incluyendo este tema en sus programas?, ¿Será por la potencialidad del caso para analizar conceptos como Estado y democracia?, o ¿será simplemente porque está incluido en las propuestas editoriales? En este último caso, ¿En qué medida los manuales posibilitan o favorecen el tratamiento de este tema a partir del desarrollo de competencias específicas de la disciplina como la conciencia histórica?

En el caso de manual Kapelusz observamos escasos aportes para este objetivo, ya que reproduce una forma de enseñanza de la histórica fáctica y memorística, tanto por el carácter de los textos, la organización de los contenidos y las actividades propuestas. Por el contrario, en la propuesta de Santillana observamos ciertas líneas que, de ser leídas por los y las docentes en esta clave, pueden posibilitar situaciones de aprendizajes significativos en las aulas, donde se pongan en juego competencias y prácticas como el análisis de documentos históricos, las interpretaciones de procesos, las explicaciones multicausales, el establecimiento de relaciones entre pasado y presente, entre otros. No obstante, también se observaron limitaciones, como la ausencia de textos, recursos o actividades que favorezcan a la reflexión en torno a futuros posibles.

Consideramos que el caso de la democracia ateniense es rico, interesante y puede continuar en los programas de Historia de las escuelas secundarias de Córdoba, pero es sumamente necesario reflexionar y construir propuestas que permitan abordarlo desde



problemáticas del presente, que interpelen a los y las estudiantes a rastrear en el pasado para proyectar sus futuros. Educar en democracia y en pensamiento crítico requiere que los y las estudiantes puedan identificarse como sujetos históricos capaces de protagonizar el cambio social, y para ello deben poder interpretar el pasado como resultado de procesos complejos, conflictivos. Para generar propuestas de enseñanza que contribuyan a este objetivo, debemos promover el pensamiento histórico.

Quedan pendientes algunas líneas de investigación para futuros trabajos, como la comparación con otros manuales, el análisis desde otras de las capacidades del pensamiento histórico tales como la imaginación histórica, la representación de la historia y la interpretación histórica. Con estos aportes esperamos a largo plazo y en el marco de futuros proyectos poder contribuir a una propuesta de manuales escolares que posibiliten el pensamiento histórico en las aulas.

### Referencias bibliográficas

- 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.
- PAGÉS, J. (2009) “El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía”. Reseñas de Enseñanza de la Historia n°7, octubre 2009, pp. 69-91.
- PLÁ, S. (2014) “Diferentes tiempos, diferentes historias. Pensar los tiempos históricos en el bachillerato”, en Revista de Investigación Educativa 20, enero-junio 2015. Xalapa, Veracruz.
- PLÁ, S. (2017) “Conciencia histórica e investigación en enseñanza de la historia”, en Congreso Nacional de investigación educativa-COMIE, San Luis Potosí
- 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.
- SANTISTEBAN FERNANDEZ, A. (2017) “Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años”, en Diálogo Andino, n°53, pp. 87-99.