



Espacio, Tiempo y Educación

E-ISSN: 2340-7263

jllhuerta@mac.com

FahrenHouse

España

Lewkowicz, Mariana

La resistencia de los pueblos indígenas a la conquista española en los libros de texto
para las escuelas primarias en Argentina

Espacio, Tiempo y Educación, vol. 2, núm. 1, enero-junio, 2015, pp. 121-139

FahrenHouse

Salamanca, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477447181006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

La resistencia de los pueblos indígenas a la conquista española en los libros de texto para las escuelas primarias en Argentina

The resistance of the Native Peoples to the Spanish conquest in textbooks for Elementary Schools in Argentina

Mariana Lewkowicz

e-mail: mariana.lewkowicz@gmail.com

Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires, Argentina

Resumen: Las prescripciones curriculares para la educación primaria en la mayoría de las jurisdicciones que componen el sistema educativo argentino incluyen el tratamiento de la conquista de América desde una perspectiva actualizada. En ellas tiene relevancia la diversidad de respuestas que ofrecieron los pueblos originarios y, en particular, las formas de resistencia desplegadas a lo largo de los siglos, con especial atención a los distintos casos que se registraron en el actual territorio argentino. Como posible indicador de la presencia de estos contenidos en las aulas se realiza un análisis de su tratamiento en los libros de texto de mayor circulación para 4º grado/año de la escuela primaria¹. Una primera aproximación permite sostener que la mayor parte de los textos escolares analizados incluye referencias al tema. Sin embargo, en muchos los casos el tratamiento es muy acotado y no da cuenta de la complejidad del proceso de la conquista española de América. Llama la atención la cantidad de textos en que se asume acríticamente la perspectiva de los conquistadores. En contraste, un documento elaborado por el Ministerio de Educación de la Nación y algunas de las propuestas editoriales incorporan el contenido con mayor profundidad, adoptando una perspectiva renovada.

Palabras claves: libros de texto; enseñanza de la historia; conquista de América; pueblos originarios; resistencia.

Abstract: The curriculum prescriptions for Primary education in most jurisdictions in the Educational System of Argentina include the processing of America's conquest from an updated perspective. There is a significant relevance in the diversity of responses offered by the native people and, in particular, the ways resistance was offered throughout the centuries, drawing special attention to different cases registered in the present Argentinian territory. As a possible indicator of this content in school classes, an analysis of its presence in school texts of higher circulation for 4th grade in elementary schools is carried out. A first approximation enables us to state that most textbooks analyzed include references to this topic. However, in many cases, the topics is very limited and does not reflect the complexity of the Spaniard conquest in America. It is rather surprising how many textbooks lack of a serious criticism against the perspective of the conquerors. On the contrary, a paper issued by the Ministry of Education as well as from some editorial proposals, incorporate the content in depth, adopting a renewed approach.

Keywords: textbooks; history teaching; American conquest; native peoples.

Recibido / Received: 22/07/2014

Aceptado / Accepted: 06/10/2014

¹ En rigor podría justificarse la relevancia del análisis en sí mismo, por la importancia del tema en sí y por su poca presencia en la tradición escolar, en la disciplina escolar y, justamente, en los libros de texto.

1. La resistencia a la Conquista española: Un contenido relevante de enseñanza

La relevancia del tema parece estar fuera de discusión. Se pueden ensayar consideraciones de muy diversa naturaleza para fundamentarla. Por ejemplo, desde el punto de vista de la rigurosidad histórica, tiene que ver con los desarrollos producidos en los ámbitos académicos tengan un impacto en la escuela, que se actualice, profundice y enriquezca el tratamiento de la conquista y la colonización de América a fin de ofrecer una mirada más ajustada y precisa del proceso histórico. Este factor se acentúa para el caso de la Argentina, si se tiene en cuenta que la resistencia resultó exitosa al punto que la mayor parte de los territorios que actualmente la integran permanecieron bajo control de los indígenas hasta fines del siglo XIX² mientras que otras regiones sólo fueron sometidas después resistencias y rebeliones que se prolongaron por más de un siglo. Sin embargo, la inclusión de este tema en los libros es relativamente reciente y aún su presencia escolar es bastante escasa e irregular.

Si la enseñanza de la historia en las escuelas primarias se aleja de sus propósitos iniciales de cementar una identidad nacional, es de prever que los contenidos cambien tanto en escala, dejando atrás el estrecho marco de las historias nacionales tradicionales, como en perspectiva, tomando decididamente el camino de una historia explicativa que aporte realmente a la conformación de identidades múltiples y comprometidas en la participación ciudadana. Cuando se presentan la conquista y colonización de América como procesos prolongados, diversos, complejos y conflictivos se supone una concepción de lo social (y con ella de lo que son las explicaciones en las ciencias sociales) que considera diversidad de actores e intereses, así como la existencia de resultados diversos e impredecibles *a priori*.

Tomar en cuenta la resistencia y las rebeliones indígenas se ajusta mucho más a «lo que realmente ocurrió» pero, sobre todo, la inclusión de una perspectiva que restituye el rol activo a los diversos grupos y actores sociales y permite construir explicaciones mucho más ricas y ajustadas. Esta inclusión no tiene que ver con la construcción de un discurso contestatario que, en respuesta (y en espejo) de la historia oficial construye un pasado de rebeldía y heroísmo para la nación. Como se verá en el análisis de las prescripciones curriculares vigentes, la idea no es abonar a una identificación del pueblo argentino como heredero de un

² Nos estamos refiriendo sobre todo a los territorios indígenas libres de la Patagonia y del Chaco. Desde nuestra perspectiva, la conservación de la autonomía no supone la ausencia de impacto. Los pueblos aborígenes que conservan su autonomía se transforman profundamente en virtud de la presencia española. El impacto de la presencia europea sobre las sociedades originarias tiene también una fuerte presencia también en los diseños curriculares vigentes.

pasado indómito que le augura un futuro de grandeza. En contraste, la conquista considerada como el resultado de los conflictos y enfrentamientos entre actores diversos propone una perspectiva en la que las naciones dejan de ser realidades preexistentes. Las naciones serán entonces el resultado de una construcción colectiva, contingente y prolongada, ya no estarían postuladas desde el comienzo como en las historias escolares tradicionales.

Si la enseñanza de la historia tiene algo de «transmisión de un legado o mandato» en este caso enseñar y aprender acerca de la resistencia a la conquista refiere a una concepción de la historia (y de lo social en su conjunto) en la que los diversos actores participan según intereses diferentes y configuran así resultados siempre provisionales e inciertos, concepción que sin duda atiende a la construcción de una ciudadanía activa y comprometida.

Muchos de los problemas que presenta la historia escolar tienen que ver con que la selección de contenidos y las prácticas tradicionales responden a los marcos de la historia nacional que básicamente proyectan hacia el pasado la nación como unidad de análisis y en la que las imágenes resultan fuertemente distorsionadas. El resultado: una historia finalista, determinista que tiene como protagonistas a actores individuales y élites gobernantes. Este tipo de experiencia escolar de la historia no tiene mucho que aportar a la construcción ciudadana.

El contexto histórico es también un factor importante para explicar la presencia de la resistencia como contenido escolar. La actual coyuntura del país y de la región y la larga etapa de vida democrática abierta desde 1983 no son ajenas a la revalorización de una perspectiva en la que, en definitiva, se puede ver que resistir a una conquista imperial tiene sentido, que puede ser exitosa en diversas medidas y asegurar mejores condiciones de vida para los pueblos que deciden hacerlo. Esta perspectiva permite estudiar el modo en que diversas sociedades conservaron su libertad a lo largo de décadas y aún de siglos y, en ese contexto, condicionaron la vida de generaciones enteras. También los procesos de integración regional influyen sobre la enseñanza e impactan en las representaciones que circulan acerca de América, de los distintos países americanos y sus pueblos. En este contexto cobra especial relevancia la construcción de una conciencia crítica respecto de los procesos de conquista en el pasado y en el presente y la revisión de algunas representaciones estereotipadas acerca de la nacionalidad y de la alteridad, en especial de «los otros» americanos.

2. La conquista de América como contenido en los Diseños Curriculares para la educación primaria

Para el sistema educativo argentino, el retorno al régimen democrático en 1983 luego de 7 años de dictadura significó, entre otras cosas, repensar el concepto de ciudadanía, los procesos de enseñanza y aprendizaje, la inclusión de nuevos contenidos, en un marco de apertura y recepción de novedades teóricas y metodológicas desarrolladas en otros contextos nacionales. Simultáneamente se completaba el proceso de transferencia de la administración y gestión del nivel primario a las jurisdicciones iniciado en la década de 1960³.

Estos procesos se profundizaron en la década siguiente y se combinaron con cambios en la estructura y características del sistema educativo. En 1991 se transfirieron a las provincias los niveles medio y terciario no universitario y en 1993 se sancionó la Ley Federal de Educación, primera ley de educación integral desde la creación del sistema en las últimas décadas del siglo XIX.⁴ En relación con la enseñanza de las ciencias sociales, la reforma comenzó por producir una transformación y actualización de los contenidos. Según la Ley Federal de Educación, los diseños curriculares son establecidos por cada jurisdicción sobre la base de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) definidos a nivel federal. Estos enfatizaron la necesidad de orientar la enseñanza de las ciencias sociales hacia la explicación de los procesos sociales como resultado de las relaciones sociales, políticas, económicas y culturales establecidas entre grupos humanos en el tiempo y el espacio,

³ En algunas jurisdicciones, la transferencia de los servicios educativos de nivel primario —que se completó en 1978— y los debates acerca de qué transformaciones en los contenidos a enseñar eran necesarias, se plasmaron en nuevos diseños curriculares. Por ejemplo en la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires en 1986 se aprobó el nuevo diseño curricular para la educación primaria (el anterior era de 1981). Entre los objetivos y contenidos de ciencias sociales incluidos en ese diseño curricular se destaca la inclusión de conceptualizaciones pedagógicas constructivistas como así también de una revalorización del saber didáctico y un énfasis en la función de las ciencias sociales como formadoras de sujetos críticos capaces de conocer la realidad social, interpretarla y operar sobre ella. A esto se suma el intento de introducir una renovación en los enfoques historiográficos de los contenidos, que va de la crítica a la enseñanza de la historia con fines puramente identitarios, a la introducción de la idea de procesos históricos y sus múltiples temporalidades, pasando por un tímido desembarco de la historia económica y social y una creciente importancia asignada en 6 y 7 grado a la historia americana y argentina de la segunda mitad del siglo XIX y el siglo XX.

⁴ Los contenidos de esta reforma son múltiples pero aquí interesa focalizar en los contenidos curriculares. En este aspecto, los cambios pueden resumirse una serie de aspectos. La política curricular era definida a nivel central, pero la aplicación quedaba descentralizada, lo que implicó la necesidad de establecer un primer nivel de especificación curricular acordado entre autoridades nacionales y provinciales; los Contenidos Básicos Comunes (CBC). Se produjo entonces una redefinición de los saberes escolares a través del establecimiento de los CBC concertados en el Consejo Federal de Educación y Cultura para todos los niveles del sistema y para la formación de docentes. Desde el punto de vista pedagógico y académico estos contenidos fueron el resultado de distintas instancias de consulta a expertos de diferentes áreas disciplinares, docentes, equipos técnicos nacionales y provinciales. A partir de estos CBC nacionales, cada jurisdicción debía elaborar sus propios diseños curriculares.

con acento en las épocas más recientes y en el contexto argentino. A fines del año 2006 se produjo una nueva reforma educativa. Se sancionó la Ley de Educación Nacional (LEN) que reemplazó a la Ley Federal de Educación, en la que la definición curricular sigue siendo jurisdiccional en base a unos Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) fijados por el Ministerio Nacional y el Consejo Federal de Cultura y Educación⁵. En cuanto a enfoque y contenidos de las ciencias sociales para la escuela primaria, la nueva ley significó una confirmación del rumbo emprendido en la reforma anterior, una profundización de algunos aspectos tanto en relación a los contenidos como en lo que se refiere a los enfoques. Es de subrayar que la preocupación por la realidad actual de los pueblos originarios así como por el estudio de estas sociedades en su devenir histórico quedó planteado en el cuerpo mismo de la LEN⁶.

En una comparación entre los CBC y los NAP a propósito de la enseñanza de las sociedades indígenas llama la atención sobre todo una diferencia en la relevancia otorgada. Los CBC hablaban de «La Argentina indígena» y dentro de este ítem consideraban «la localización de las civilizaciones indígenas de América y el territorio argentino, los aspectos económico, cultural, social y político y las formas de vida». En los NAP, por su parte, hay un despliegue y una profundización mucho mayor en el estudio de estas sociedades. Para 4º grado proponen el conocimiento de «las diferentes formas en que las sociedades indígenas... se relacionaron con la naturaleza...., distribuyeron bienes y productos,... establecieron formas de autoridad» con la sugerencia de seleccionar un par de casos contrastantes para profundizar el estudio. Respecto del proceso de conquista y colonización, los NAP se refieren al «impacto de su acción sobre las formas de vida de las sociedades indígenas...» Si bien no hay una referencia explícita al problema de la resistencia, una de las sugerencias de trabajo se refiere al estudio de los territorios libres del Chaco y la Patagonia y las relaciones de las sociedades en ellos establecidas con la sociedad colonial.

Como resultados de las transformaciones operadas, se puede afirmar que el tratamiento de las sociedades indígenas y los procesos de conquista y colonización de América devinieron en contenidos relevantes, según los diseños curriculares vigentes en la República Argentina⁷. Su estudio está previsto para el 4º

⁵ El Consejo Federal de Educación es el organismo de acuerdo y coordinación de la política educativa nacional. Su presidente es el Ministro de Educación de la Nación y está integrado por la máxima autoridad educativa de cada jurisdicción y representantes del Consejo Universitario.

⁶ En su artículo 54, la LEN establece que el Ministerio Nacional en acuerdo con el Consejo Federal «definirá contenidos curriculares comunes que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias en todas las escuelas del país...» y, según el artículo 92, formará parte de los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones «el conocimiento de la diversidad cultural de los pueblos indígenas y sus derechos...».

⁷ Se consideran aquí las prescripciones curriculares correspondientes a la Ciudad de Buenos Aires y

año (niños de 8 años aproximadamente) de la escuela primaria. Por otro lado, es importante tomar en cuenta que la conquista y la historia de América colonial son contenidos que se retoman ampliamente en los programas de la asignatura Historia de la escuela secundaria.

La versión tradicional que reproducía la escuela desde los orígenes del sistema educativo, consistía básicamente en un relato que asumía acríticamente el punto de vista de los conquistadores y que veía a la empresa de la Conquista y colonización de América como un paso decisivo en el progreso de la civilización, logrado en virtud de la superioridad indiscutida de la sociedad europea tanto en su cultura material como en sus ideas y, particularmente en las ideas religiosas. Hace ya algunas décadas esta versión fue desplazada de las prescripciones curriculares. En la actualidad predominan miradas en las que la conquista constituye un proceso complejo y conflictivo y que presentan la etapa colonial como la de la construcción de un sistema a gran escala de explotación imperial⁸.

La supuesta superioridad de las sociedades europeas fue cuestionada desde hace ya tiempo. Más recientes, en cambio, son las miradas que incorporan a los diversos actores sociales que componen el heterogéneo «bando» de los americanos como protagonistas con un rol activo a lo largo del proceso de conquista. Este rol activo supera la identificación de los pueblos indígenas como «los vencidos», considera las opciones que tuvieron, las decisiones que tomaron y los resultados que obtuvieron diversos pueblos en diferentes momentos y circunstancias. Al incluir la diversidad de modos de resistencia y rebelión, la conquista y la colonización española resulta un proceso lento, desigual e inacabado de construcción de un sistema imperial de explotación y extracción de excedentes en el que amplios territorios permanecen libres y en los que los episodios de rebelión y las prácticas sistemáticas de resistencia material y simbólica son constantes.

Las prescripciones curriculares vigentes en la provincia de Buenos Aires⁹, toman como punto de partida la gran diversidad de sociedades construidas por

la Provincia de Buenos Aires no sólo por su peso cuantitativo sino porque se ajustan a los lineamientos definidos por el Ministerio Nacional de Educación y porque, por otro lado, habitualmente orientan de diversas maneras las definiciones curriculares del resto de las jurisdicciones del país. El total de alumnos en el nivel primario para todo el país alcanzaba en 2010 los 4.650.000 alumnos, de los cuales 1.650.000 correspondían a la provincia de Buenos Aires y 240.000 a la Ciudad Autónoma. Es decir que entre las jurisdicciones de la Ciudad y la Provincia de Buenos Aires reúnen algo más del 40% de los alumnos de todo el país.

⁸ La conquista y colonización de América estuvieron presentes en la historia escolar desde los orígenes. Su tratamiento ha registrado algunos cambios. Sin embargo, las continuidades fueron muy fuertes. No nos proponemos acá trazar la historia de la Conquista como contenido escolar, simplemente esbozamos algunas líneas que permitan interpretar el panorama actual de los textos escolares. Vale citar como ejemplo, la idea de «Descubrimiento» presente hasta comienzos de la década de 1990 en que a propósito de los debates en torno del V Centenario se marcaron ciertas rupturas.

⁹ Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación (2008). *Diseño curricular para la Educación Primaria*, La Plata.

los pueblos originarios y de respuestas a los desafíos que les planteó la conquista. Propone incluir aspectos de la complejidad y la conflictividad del proceso de diversas maneras. Por ejemplo:

Conocer a través de la lectura de imágenes y de fuentes escritas las resistencias de los pueblos originarios a la conquista española (por ejemplo, las protagonizadas por querandíes y otros pueblos pampeanos, por los araucanos del sur de Chile, por los diaguitas o los pueblos del Chaco). Presentar casos para conocer las tensiones y conflictos en la sociedad colonial (por ejemplo, rebeliones como las de los diaguitas, insurrecciones como la de Tupac Amaru, o revoluciones criollas como las de comienzos del siglo XIX).

Las sociedades que se organizaron en los territorios libres también se proponen como contenido: «Presentación de distintos ejemplos que permitan comprender las relaciones entre pueblos originarios libres y la sociedad colonial... Las formas de vida de los pueblos del Chaco, la pampa y la Patagonia durante la época colonial: cambios y continuidades. Las fronteras: espacios de lucha y de variados intercambios»¹⁰.

El Diseño Curricular para las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires establece para 4º grado un bloque dedicado a las sociedades indígenas que atiende particularmente a la diversidad de sociedades en América antes de la llegada de los europeos. Luego postula como idea básica a construir que «Las respuestas de las sociedades indígenas frente a las conquistas de los europeos fueron variadas» y precisa entre los alcances de contenidos el «análisis de diferentes procesos de conquista a sociedades indígenas y de resistencias (por ejemplo, diaguitas, mapuches)»¹¹.

¹⁰ Este caso merece mención aparte por el lugar destacado que ocupa y lo detallado de la prescripción. Algunos ejemplos «Conocer a través de la lectura de textos e imágenes los cambios y continuidades en las formas de vida de las comunidades originarias del Chaco, la pampa y la Patagonia durante la época colonial, con particular énfasis en los pueblos de la pampa». «Entender, a partir de la consulta de distintas fuentes, las fronteras entre estos pueblos originarios y las sociedades coloniales como espacios de conflicto, así como de intercambios comerciales y culturales. Para complejizar el problema, el/la docente podrá presentar algunos de los casos en que los españoles afrontaron tenaces y prolongadas resistencias. Podrá por ejemplo, orientar una indagación sobre las relaciones entre algunos pueblos de la pampa y los españoles que fundaron y se establecieron en Buenos Aires, en torno a cuestiones como: los cambios en las formas de vida de los pueblos de la pampa a partir de los contactos con la sociedad colonial (adopción del caballo, incorporación de carne vacuna a su alimentación, activo comercio con otros pueblos originarios y con los «blancos»); la «araucanización» de sus costumbres; las principales causas de los enfrentamientos con los «blancos» (dominio de caballos y vacas); la organización de malones para arrear ganado de las estancias, como medio para asegurar su supervivencia; la fuerza militar alcanzada por los pueblos pampeanos a partir de las habilidades que lograron desarrollar como jinetes; la frontera como lugar de guerras y enfrentamientos, pero también como espacio de intercambios pacíficos entre ambas sociedades. Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. (2008) Diseño curricular para la Educación Primaria, La Plata.

¹¹ GCBA. Secretaría de Educación (2005) Diseño Curricular para el Segundo Ciclo. DGPE-DC, Buenos Aires. La complejidad del proceso, en rigor, tenía antecedentes en la jurisdicción de la Ciudad. En el prediseño jurisdiccional publicado en 1999 estaba presente la violencia de la conquista, la contraposición de vencedores y vencidos, la imposición de una cultura y la explotación económica. Pero el papel activo estaba puesto claramente en los españoles la idea básica era «Los españoles impusieron su cultura y transformaron la vida de los indígenas: destruyeron su organización familiar y comunitaria, impusieron otra religión, esta-

Más allá de la evidente relevancia otorgada al tema en las prescripciones curriculares, merece ser mencionado un documento de desarrollo curricular elaborado en el año 2007 por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. En el marco de la producción de una serie de materiales de desarrollo curricular, la *Serie Cuadernos para el aula*, para las diferentes áreas de conocimiento y grados de la escuela primaria, el Cuaderno que corresponde al área de ciencias sociales de 4º año, en el eje de *Las sociedades a través del tiempo* despliega ampliamente el problema de la resistencia a la conquista para el caso del Noroeste del actual territorio argentino, en particular la protagonizada por los diaguitas en los Valles Calchaquís. La propuesta de trabajo supone dedicar un tiempo considerable¹² al tratamiento del tema con los niños de 4º grado. Para ello incluye información y orientaciones para los docentes y una importante colección de fuentes de información para compartir con los alumnos: mapas, imágenes, testimonios, diversidad de textos reelaborados para los niños, pautas para que los docentes organicen exposiciones, croquis, grabados, líneas de tiempo¹³.

3. La resistencia en los libros de texto para la escuela primaria¹⁴

Tomando como punto de partida las prescripciones curriculares y el caso ya reseñado del documento elaborado por el Ministerio de Educación, el panorama de los libros de texto nos permite dar un paso más en la línea de acercarnos a conocer sobre la relevancia de estos temas en las aulas¹⁵. Es bien sabido el peso que los libros de texto en general tienen en la práctica escolar, incluso se ha señalado reiteradamente y con especial énfasis para el caso particular de la enseñanza escolar en el área de las ciencias sociales. De este modo, si bien la presencia del tema de la resistencia en los libros no nos asegura su tratamiento concreto en las aulas, su omisión en los textos escolares sería un fuerte indicio de una improbable

blecieron tributos y obligaciones de trabajo» No hay mención específica de la resistencia en este documento.

¹² No es este el lugar para profundizar sobre las tensiones entre los contenidos a trabajar y el tiempo escolar disponible. De todos modos es importante reconocer dicha tensión y la necesidad de sostener un tema en el tiempo para poder profundizar y enriquecer la mirada.

¹³ Aunque no son libros escolares, vale la pena comentar que frecuentemente en las escuelas se usan libros para niños en los que se despliegan estos temas. Es el caso de las colecciones *La otra historia* y *Gente americana* que no son libros de texto organizados según el formato tradicional del texto escolar pero que tienen una circulación bastante importante en el sistema educativo sobre todo a partir de la disponibilidad en muchas de las bibliotecas escolares del país. Ambas colecciones fueron elaboradas por especialistas y ofrecen una perspectiva actualizada.

¹⁴ Para este trabajo se consideró un conjunto de 15 libros de texto para 4º grado producidos por diversas editoriales en la última década. Ver más abajo, detalle del corpus de textos.

¹⁵ No profundizamos aquí acerca de la naturaleza de los libros de texto como objeto de estudio y de sus relaciones con la enseñanza concreta. Consideramos simplemente su relevancia como configurador de la práctica y las posibilidades que ofrecen como objetos de análisis per se. Un análisis en profundidad en Rodríguez M. y P. Dobaño Fernández (2001).

presencia en las escuelas. Por otro lado, el análisis de los contenidos de los textos escolares se justifica por sí mismo si se tiene en cuenta el impacto que tienen en la enseñanza del área, al punto que muchas veces llegan a constituirse en la única fuente de información consultada.

Es claro que, a partir de los debates del V centenario de la llegada de Cristóbal Colón a América y de las reformas curriculares, los textos prácticamente dejaron de lado el discurso tradicional, laudatorio de la conquista y de sus resultados entendidos como triunfo de la civilización identificado a veces con los avances de la evangelización. Desde entonces, ya casi no se habló de «descubrimiento de América». Las expresiones «encuentro de culturas» y «choque de culturas», presentes en los textos de fines de la década de 1980 y comienzos de los 1990 dan una idea del impacto de tales debates en las versiones escolares. Los cambios se aceleraron y profundizaron a partir de entonces, dando lugar a un panorama variado e interesante. Sin embargo una parte considerable de los libros de texto fue menos permeable a los cambios y conservó algunos rasgos tradicionales tanto en la relevancia relativa otorgada a los temas y problemas como en el enfoque adoptado.

En la producción de libros de texto hay algunas propuestas editoriales bastante tempranas en relación con los procesos de reforma curricular reseñados¹⁶ que incluyen un desarrollo considerable de la resistencia como tema. Es el caso de *Convivencias 4* de la editorial Estrada de 1997 y de *La Argentina antes de la Argentina* editada por Altea en 2002. Este último, por ejemplo, y en contraste con los tratamientos tradicionales, reconoce el protagonismo de los indios querandíes, cuya resistencia explica el fracaso de la primera fundación de Buenos Aires y luego, despliega un relativamente extenso desarrollo de la diversidad de respuestas de los pueblos originarios en apartados respectivamente titulados «Los indígenas y el domino español», «Rebeldes» y «Sometidos»¹⁷.

Si hacemos foco en los libros de texto que se utilizan actualmente en las escuelas el panorama es bastante variado. Cambia mucho entre las distintas editoriales e incluso dentro de la misma empresa editora de año en año o de acuerdo a distintas colecciones. Más allá de los muchos matices que se registran, a fin de ofrecer un esquema más claro, optamos por agruparlos en dos grandes conjuntos de acuerdo al tratamiento que hacen del problema de la resistencia a la conquista.

¹⁶ Estos cambios reflejan caramente el impacto de la sanción de la Ley Federal de 1993 y la elaboración de los Contenidos Básicos Comunes (CBC).

¹⁷ Esta propuesta presenta diferencias considerables respecto del patrón común a los manuales escolares. Es sólo de Historia (no ciencias sociales) y el recorte es temático (no según las prescripciones curriculares). El libro integra una colección llamada «Los caminos de la Historia» en la que trabajaron especialistas. Los títulos elegidos para los distintos volúmenes pueden dar una idea del enfoque adoptado. Volumen 1 «La Argentina antes de la Argentina», Volumen 2 «La búsqueda de la Argentina», Volumen 3 «La Argentina optimista, Volumen 4 «La Argentina en la encrucijada».

En primer lugar, se hará el análisis de un conjunto nutrido de textos más tradicionales, caracterizados por un escaso impacto de los cambios curriculares, en el cual se dedica un estrecho espacio a la resistencia y que tiende a asumir la perspectiva del conquistador. En segundo lugar se hará el análisis de los textos más actualizados y renovados. Finalmente se intentará realizar un balance de los cambios registrados¹⁸.

3.1. *Los textos con perspectivas más tradicionales*

Un primer conjunto está integrado por textos que apenas mencionan el problema de la resistencia y que en su mayoría adoptan el punto de vista de los conquistadores, solamente matizado por algunos comentarios sobre aspectos negativos del impacto de la conquista sobre los pueblos originarios. Es el caso de *EquipoK* que ofrece una mirada tradicional apenas moderada por algunas consideraciones que matizan sus aspectos más eurocéntricos. No tematiza la resistencia, la única referencia es «Los aborígenes americanos, los «vencidos» no se resignaron pasivamente a la nueva situación. Hubo pueblos que se resistieron y pelearon hasta el final». El esquema se reitera para el caso de la primera Buenos Aires «Nuevamente la expedición terminó en un verdadero desastre. El hambre en la pequeña población y la hostilidad de los indígenas que la rodeaban, los querandíes, hicieron que la ciudad fuera abandonada por el mismo Pedro de Mendoza...». Muy similares son los libros de *Macmillan*, y *Aique serie en tren de aprender* mientras que *Redes* propone una perspectiva aún más tradicional. *Redes* explica la victoria de los españoles exclusivamente por el dominio de las armas de fuego y de técnicas de guerra superiores, aunque en contraste presenta un texto breve que, bajo el subtítulo «Las rebeliones indígenas» ofrece un relato a propósito de los calchaquíes. Sin embargo, el estilo de presentación sumaria no invita a la profundización ni a la construcción de explicaciones.

Pensar la sociedad ofrece un planteo un tanto paradójico. Es explícitamente crítico de la conquista y de los conquistadores, incluye expresiones como: «Los

¹⁸ Hemos organizado un esquema simplificado del panorama historiográfico en dos grandes conjuntos con sus respectivas concepciones de la historia y del tiempo histórico, en virtud de la fuerte presencia que tienen en la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Son las que aquí llamaremos *tradicional* e *interpretativa*, respectivamente. Sabemos que cualquier intento por nominar concepciones, tradiciones o líneas de pensamiento es sumamente complejo y está sujeto a simplificaciones y generalizaciones que siempre son problemáticas. Aún así, hemos decidido correr ese riesgo para poder contraponer dos formas de concebir la disciplina. Naturalmente este problema es de naturaleza epistemológica e historiográfica antes que didáctico, pero no deja de tener sus consecuencias en ese ámbito. La vertiente tradicional, caracterizada por su apego al tratamiento de los hechos políticos y militares, el protagonismo de los grandes hombres y el despliegue de un relato de «lo que pasó» se contrapone a las miradas renovadas, en las que se considera la complejidad de la realidad social, la diversidad de actores, la multiplicidad de tiempos en el marco de un enfoque procesual.

españoles tenían muy claro lo que venían a buscar: riquezas... Para extraer las riquezas y convertir a los aborígenes, los españoles sometieron a muchos pueblos. La mayor parte de las veces fueron muy crueles con los aborígenes... Los indígenas bien pronto descubrieron que los españoles no tenían buenas intenciones y que querían dominarlos. Por eso se resistieron de distintas maneras. En muchos casos a través de la lucha armada...». Pero más allá de estas afirmaciones no desarrolla el problema de la resistencia, no hay una crítica sino más bien una condena en términos morales. El texto refiere la existencia de rebeliones y desarrolla solo la liderada por Tumac Amaru hacia fines del XVIII. En este texto, el fracaso de la primera fundación de Buenos Aires se explica desde la perspectiva del invasor, fundamentalmente por la falta de minerales para explotar y porque «los aborígenes del lugar eran difíciles de someter y atacaron varias veces la ciudadela». *Estrada Andamios* es similar; presenta «Una conquista devastadora» lograda gracias a la superioridad militar y que tuvo consecuencias tremendas. Entre las razones que explican la catástrofe demográfica se postulan los enfrentamientos con los invasores mientras que la primera Buenos Aires fracasa debido a los permanentes ataques de los querandíes y la falta de alimentos sin que se especifique la relación entre ambos. Las propuestas de *SM proyecto mundo para todos*¹⁹, *Kapelusz El Faro* y *Kapelusz El Molino* no desarrollan las resistencias, sólo incluyen informaciones, por ejemplo en el marco de las dificultades que encuentran los españoles para fundar ciudades, que se explican por la resistencia de los pueblos nativos. El último, aunque no trata el tema incluye una mención a la resistencia en el noroeste argentino y a los «grupos que habitaban originariamente Buenos Aires...que se desplazaron hacia el interior conservando su libertad»²⁰.

Los conocedores (Edelvives) llama la atención por no tener mención alguna al problema de la resistencia de los indígenas, ni siquiera la referencia obligada a los querandíes, puesto que sólo considera la segunda fundación de Buenos Aires por Juan de Garay.

¹⁹ Aunque en este caso hay una referencia a la resistencia en el noroeste y en el sur del actual territorio argentino, incluye una fuente en la que es nombrado Juan Calchaquí y la consigna para que los niños averigüen quién fue.

²⁰ La fundación de ciudades fue el modo en que los españoles organizaron el avance y el control de los territorios americanos. Para el caso del actual territorio argentino suele hablarse de distintas corrientes. Una de ellas, proveniente del Perú avanzó por el noroeste y, venciendo la resistencia de los pueblos diaguitas logró establecer algunas ciudades que lograron perdurar aunque la región es escenario de unos 130 años de resistencia con etapas más y menos conflictivas. Como parte de otra corriente, Pedro de Mendoza partió de España con el título de Adelantado, con el objetivo de conquistar y poblar el Río de La Plata. A su llegada, en 1536, fundó la ciudad de Buenos Aires. Pero tras una corta convivencia pacífica con los indígenas, comenzaron los ataques. Como resultado, en 1541 la ciudad estaba despoblada, los escasos sobrevivientes se habían trasladado a Asunción. La ciudad de Asunción logró permanecer y más tarde desde allí partirían nuevas expediciones que fundaron ciudades en el actual territorio argentino como Santa Fe en 1573, una nueva y definitiva Buenos Aires en 1580 y Corrientes en 1588.

3.2. *Los textos con perspectivas menos tradicionales*

En un segundo conjunto ubicamos aquellos textos que tratan específicamente el tema de la resistencia, aunque difieren entre sí, en aspectos como el espacio que le dedican, los casos que seleccionan o las perspectivas que utilizan. Mientras que algunos la describen y explican, otros ofrecen algunas informaciones que no bastan para promover la construcción de explicaciones por parte de los alumnos. La propuesta de *Longseller* es tal vez la que ofrece un tratamiento más extenso y más rico del tema. *Longseller* incluye textos relativamente más extensos con descripciones más densas de algunos aspectos de la resistencia. Incluso para los casos de la caída de los grandes imperios se habla de guerra y de resistencia (en el marco de la conquista del Imperio Inca presenta el caso de la resistencia de Manco Capac y de la conservación de Machu Pichu)²¹, lo que llama la atención porque suele estar ausente en la mayoría de los textos consultados. Además, incluye información sobre rebeliones no sólo las que se registran en una etapa inicial de la conquista sino que aparecen como constantes a lo largo de todo el período colonial. Un apartado que lleva el título, «Resistencia y adaptación de los indígenas» reviste especial interés por la variedad de matices que incluye. La resistencia y la adaptación se presentan como extremos de un continuum de respuestas diversas, adoptadas por los distintos pueblos indígenas. Se explicita la racionalidad de las decisiones tomadas por los distintos pueblos en diversas circunstancias. Tales opciones racionales van desde la organización comunal para hacer frente del modo menos oneroso posible al pago de tributos, hasta la rebelión, pasando por otras respuestas como la huida o la denuncia ante la justicia española. El caso de los diaguitas del noroeste del actual territorio argentino se toma a partir de un conjunto de mapas históricos introducidos bajo el título «Españoles e indígenas en conflicto». Esta perspectiva está presente en la primera fundación de Buenos Aires, donde la falta de alimentos para los españoles se explica claramente como resultado de una decisión de los querandíes, se habla de rebelión y de enfrentamientos. Una fuente primaria²² brinda detalles de los enfrentamientos hasta que «en junio de 1536 los querandíes aliados con los charrúas realizaron un ataque definitivo a la ciudad, la destruyeron y quemaron los barcos....». El libro incluye mapas que identifican claramente los extensos territorios que permanecen controlados por los indígenas. En línea con el enfoque de enseñanza, se introduce un apartado, «los valores compartidos», dedicado a la reflexión sobre el sentido de

²¹ Por lo general, la caída de los imperios azteca e inca es referida como un proceso de corta duración, de desarrollo uniforme y de derrota total de los originarios. En muchos casos, incluso, el relato hace foco casi exclusivamente de actores individuales, Hernán Cortés y Moctezuma en un caso, Francisco Pizarro y Atahualpa en el otro.

²² Schmidl Ulrico: Viaje al Río de la Plata.

conservar las costumbres y las creencias y una mirada dinámica de la construcción de identidades.

SM Aprendemos Ciudad si bien no profundiza ni avanza tanto como *Longseller* en la construcción de explicaciones, ofrece algunas similitudes. Las conquistas de México y Perú se presentan de un modo sumario, pero en contraste (y explicado como consecuencia de la fragmentación política) entre los pueblos indígenas que poblaban el actual territorio argentino se presentan dos casos, el de los guaraníes que se someten sin resistencia y el de los quilmes (además de los territorios libres). Un apartado de educación en valores promueve la reflexión ya no sobre la resistencia sino más bien sobre la diversidad cultural y el respeto. La primera Buenos Aires, por su parte, fracasa por el sitio organizado por los querandíes.

En *Estrada Confluencias* las conquistas de México y de Perú aparecen como resultado de guerras. Los triunfos de los invasores se explican fundamentalmente por las alianzas blanco indias, lo que supone un rol activo de los vencedores pero también de los vencidos. Tres casos de resistencia a los conquistadores se desarrollan en sendos textos breves. Por un lado, el Estado neoinca de Manco Capac, el de los araucanos por otro y en tercer lugar el de las rebeliones de los diaguitas del noroeste argentino. Es de subrayar que también hay un desarrollo relativamente extenso de la resistencia diaguita a la conquista Inca, con explícita referencia a la confederación de pueblos diversos que se alían frente al enemigo común. Para completar el panorama, se puede mencionar que incluye mapas que dimensionan claramente los extensos territorios que permanecen dominados por sociedades indígenas y que el fracaso de la primera Buenos Aires se explica por la eficaz resistencia de los querandíes (que a diferencia de los invasores, saben proveerse de alimentos)

Aique Ideas en Juego incluye un breve texto específico sobre la resistencia y algunas menciones dispersas. Sin embargo presenta aspectos contradictorios, en particular « Los españoles dominaron rápidamente el actual territorio argentino. Sin embargo, hubo grandes extensiones que no pudiera conquistar: las llanuras de la región chaqueña, en el norte, y la pampa y la Patagonia en el sur. Allí habitaban tribus nómadas que acechaban continuamente a los invasores, incluso hasta fines del siglo XIX, cuando la Argentina ya había logrado la independencia de España»

AZ en acción presenta una situación intermedia. No hay textos específicos sobre resistencia o rebeliones pero hay varias menciones para el momento de la conquista, de la fundación de ciudades, y para la llamada frontera contra el indio que revelan una perspectiva renovada. Así, si bien sostiene que hacia 1550 los españoles controlaban gran parte del territorio americano, lo que se explica por la

superioridad en las armas y el uso del caballo, se aclara que «les costó mucho más derrotar a los pueblos que vivían dispersos, como los araucanos porque sometían a unos, pero siempre quedaban otros que se ponían a salvo y... volvían a la guerra». También menciona los ataques de los indígenas a las ciudades españolas y, bajo el subtítulo «la frontera con los indígenas «refiere las dificultades que encontraron los españoles para someter a los huarpes, a los diaguitas, para finalmente sostener que «las hostilidad de los indígenas hizo que los españoles no pudieran internarse.... en el Chaco... ni en la Patagonia. De hecho, una gran parte del territorio continuo dominado por los aborígenes hasta fines del siglo XIX».

Edebe Mente en Red merece una mención aparte porque básicamente adopta una perspectiva tradicional pero incluye un texto, «La resistencia: los diaguitas en Buenos Aires» que refiere guerras entre 1550 y 1667 y la deportación de los Quilmes.

La forma en que los libros analizados tratan la primera fundación de la Ciudad de Buenos Aires en 1536 merece un comentario. Para este tópico, la propuesta editorial cubre un abanico. En algunos textos hay una identificación total con los intereses de los españoles²³, en este caso se lamenta el fracaso. En el otro extremo, hay textos que presentan el hecho como un caso exitoso de resistencia de los querandíes que no solo se niegan a entregar alimentos a los invasores sino que además se alían con los charrúas para atacar el asentamiento de los invasores. Entre una y otra versión, los libros de texto revisados presentan otros matices. Algunos refieren a la hostilidad de los querandíes como causa de que los españoles abandonen la ciudad. Otros agregan a este factor explicativo, la falta de alimentos (sin relacionarla con una respuesta autónoma de los querandíes). Una tercera versión aclara que, mientras que los querandíes sabían proveerse de alimentos, los españoles carecían de los conocimientos y las técnicas apropiadas para hacerlos, y desafían de hecho el estereotipo de la superioridad técnica del europeo. Finalmente, también en torno del problema de los alimentos, en varios textos escolares se asume una perspectiva moral en la que los querandíes entregaron los alimentos que les eran solicitados pero que dejaron de hacerlo cuando las exigencias se volvieron excesivas.

4. A modo de balance

Una primera aproximación a lo que ocurre efectivamente con las formas de resistencia a la conquista española como contenido en los libros de texto para

²³ La centralidad de la Ciudad de Buenos Aires en la historia argentina a partir de la independencia suele proyectarse hacia atrás en el pasado. Es muy fuerte la tradición de identificación de Buenos Aires con la nación en la historia escolar que explica la inclusión de la primera fundación de la ciudad en todos los libros estudiados (excepto uno) pese a la escasa relevancia que tuvo en el desarrollo ulterior de la conquista.

la escuela primaria arroja la idea de que la resistencia a la conquista y la colonización están siendo efectivamente incorporadas a las propuestas editoriales, aunque de un modo bastante desparejo. Esta presencia fragmentaria e irregular contrasta fuertemente con las prescripciones curriculares (y el Cuaderno para el aula elaborado por el Ministerio de Educación de la Nación) donde su presencia es sistemática y consistente.

Si bien la mayor parte de los textos se alejan de la matriz tradicional que celebraba sin reparos el «descubrimiento de América» como momento inaugural, de llegada de «la civilización», este alejamiento no ha sido desplazado por una perspectiva renovada que dé cuenta de la duración, la conflictividad y la complejidad de los procesos de conquista y colonización de América. Ésta solo aparece en una mínima proporción de los textos revisados. En la mayor parte de ellos hay solo algunas menciones aisladas del problema. Aunque por lo general en los textos estudiados se adopta una concepción dinámica y conflictiva de las sociedades y se interpretan los cambios como el resultado de luchas que enfrentan a actores diversos con intereses diferentes para tratar otras etapas de la historia, en el caso de la conquista las representaciones tanto de españoles como de indígenas son todavía bastante esquemáticas. Unos y otros aparecen como bandos homogéneos enfrentados, en algunos libros incluso se asume implícitamente la superioridad de los europeos y la conquista aparece como un proceso rápido y uniforme.

Entre las representaciones de los territorios libres predominan las imágenes esquemáticas y estáticas, pese a la prolongada duración del proceso, y a la gran diversidad de situaciones. Aquí la excepción la constituye la propuesta de *Estrada Confluencias* que contrasta con el resto por el espacio que le dedica y por el tratamiento que hace del tema. Tanto para la pampa y la Patagonia como para el caso de los territorios del Chaco, se incluye información acerca de las transformaciones registradas por los pueblos indígenas como resultado del impacto de la presencia europea. A modo de ejemplo se pueden referir las profundas transformaciones que se produjeron en torno de la adopción del caballo y de la caza de ganado de origen europeo que afectan las formas de vida, de asentamiento y de hacer la guerra. Acerca de las relaciones de los pueblos nativos con los españoles, se explican tanto las guerras como el establecimiento de acuerdos y de relaciones comerciales.

La comparación con los manuales elaborados para las escuelas secundarias arroja un marcado contraste. En las escuelas de nivel medio, la historia de América antes y después de la conquista española ocupa un tiempo escolar considerable que, consecuentemente, se refleja en los espacios que le dedican y la perspectiva que adoptan los libros de texto para el nivel. Los libros de Historia para la escuela secundaria dedican mucho mayor espacio al tratamiento de la conquista y la

colonia y despliegan los procesos atendiendo a diversidad de actores e intereses, a la escala americana y el contexto mundial en que se dan los procesos, a la diversidad de sociedades americanas desde tiempos remotos y a la diversidad de respuestas ofrecidas a los invasores. El contexto internacional está siempre presente y se distinguen etapas diversas dentro de cada período. Así, mientras que para el nivel primario se ofrece información sumaria sobre «la sociedad colonial» sin especificar si se trata del siglo XVI o XVIII, los textos para el nivel medio suelen periodizar y establecer diferentes etapas y diferencias también entre las diversas regiones (así como también la simultaneidad con la colonización inglesa y portuguesa en América).

El claro contraste entre los libros de texto para el nivel primario y para el nivel secundario permite pensar que, más allá de los sucesivos cambios en las disciplinas de referencia y en las prescripciones curriculares hay rasgos del sistema educativo argentino en su patrón original que se mantienen fuertemente. Algunos de los propósitos que se fijaron en la Argentina del Centenario para la enseñanza de las ciencias sociales en cada uno de los niveles conservan su vigencia²⁴.

Estas finalidades de la educación, en el caso de la escuela primaria, se ligan fuertemente a una historia entendida como historia nacional, historia de una nación que debía construirse y que, como punto de llegada, está presente en todas las etapas que se consideren. La selección de contenidos y la perspectiva de abordaje que adoptan de acuerdo a tales finalidades permanecen en buena medida naturalizadas (la historia nacional es LA Historia).

En la producción de libros de texto, la tradición de acumular contenidos y ceñirse a un desarrollo cronológico conspira contra la posibilidad de profundizar sobre algunos temas o problemas, y conlleva una tendencia a la simplificación que violenta la naturaleza de los procesos históricos. Para el caso de los temas que nos ocupan, a fin de cubrir todos los procesos relevantes que se dan dentro del amplio período- objeto de estudio de 4º grado se impone un fuerte hiato temporal. De la conquista y la fundación de ciudades se salta, por lo general a un capítulo dedicado a la estructura de la sociedad colonial (tardo colonial sobre todo) fuertemente descriptivo en el que «no ocurre casi nada» y de allí a los antecedentes inmediatos de la revolución de independencia. Tal vez un modo de responder a esta tensión entre contenidos y espacio, que es la que existe entre la amplitud y la profundización de los temas, sea la selección de algunos temas y

²⁴ Como decía Ricardo Rojas en 1909... «se ha de educar en la escuela primaria la conciencia de nacionalidad; en la secundaria ha de razonársela poniéndola en contacto con el proceso general de civilización, en el universitario se ha de investigar la verdad histórica... La enseñanza primaria es escuela de ciudadanía, así en la extensión de los temas estudiados como en la orientación de su propaganda política». Citado por Siede (2010), quien agrega que «La enseñanza escolar adoptó entonces un fuerte énfasis de exaltación de lo nacional, de valoración de la tradición, de convocatoria de la homogeneidad...».

problemas relevantes al margen del afán de cobertura total del período. De hecho las prescripciones curriculares vigentes, si bien ordenan de un modo cronológico el abordaje de los procesos históricos, centran su tratamiento en la construcción de algunas ideas. La construcción de estas ideas, que no son tantas, puede resultar más de la selección de casos a los cuales dedicar un tiempo considerable de que de la acumulación de contenidos. En este panorama, cambia también el rol del libro de texto: ya no funcionaría como fuente de información principal, estaría más bien vinculado a la contextualización de los casos o problemas que se van a profundizar. El tratamiento de casos supone la consulta de materiales más abundantes y variados (como los que ofrece el Cuaderno para el Aula comentado) que un libro de texto no puede ofrecer para la totalidad de los temas y problemas. No es casual que la propuesta de Longseller, en la que se vio un tratamiento más rico del problema de la resistencia, haga uso de la selección de casos como estrategia de desarrollo y tratamiento selección de contenidos.

Es también sugestivo que cuando se revisan los planteles de autores de libros de texto, aquéllos en los que trabajaron especialistas que también participaron en la elaboración de los diseños curriculares ofrecen mayor despliegue del tema de las resistencias y una perspectiva renovada²⁵.

5. Corpus de libros de texto considerado

- Alegre, M. C. (2011). *Ciencias Sociales 4. Mentes en red*. Buenos Aires: Edebé.
- Alonso, M. E. et al (2010). *Ciencias Sociales 4. Los conocedores*. Buenos Aires: Edelvives.
- Alonso, M. E. (2008). *Ciencias Sociales 4. Aprendemos*. Buenos Aires: SM.
- Barros, D. (2012). *Ciencias Sociales 4 entren de aprender*. Buenos Aires: Aique.
- Benitez, J. R. et al (2004). *EquipoK Ciencias Sociales 4*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Blanco, J., Gurevich, R. et al (2008). *Ciencias Sociales 4 Ideas en juego*. Buenos Aires: Aique.
- Bouzas, P. et al (2008). *Ciencias Sociales 4 Serie Estratégica*. Buenos Aires: Macmillan.
- Castañeda, M. et al (2004). *Ciencias Sociales. Ciencias Naturales 4 Bonaerense*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Darmín, R. y Tauber, R. (2004). *Sociales en Acción 4*. Buenos Aires: AZ.

²⁵ Es paradigmático el caso de Diana González que, además de haber participado en los equipos técnicos de diseñadores, participó en la coordinación del área de Ciencias Sociales de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación docente, que es la que elaboró los Cuadernos para el aula correspondientes al área.

- Díaz, S. y González, D. (2010). *Ciencias Sociales 4. Confluencias*. Buenos Aires: Estrada.
- González, D. (2011). *Los libros de 4º Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Longseller.
- Gorbeter, G. (2011). *Pensar la sociedad 4*. Buenos Aires: 12(ntes).
- Jáuregui, S. (2004). *Ciencias Sociales 4. Proyecto Mundo para todos*. Buenos Aires: SM.
- Lois, C. M., Ternavasio, M. et al (2003). *Ciencias Sociales Bonaerense 4*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Lucchilo, L. et al (2005). *Ciencias Sociales 4 Andamios*. Buenos Aires: Estrada.
- Rivadeneira, A. y Prieto, S. (2005). *Redes Ciencias Sociales 4*. Buenos Aires: Proyecto Base.

6. Documentos curriculares

- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación (1995). *Contenidos Básicos Comunes para la educación general básica*. Buenos Aires.
- GCBA. Secretaría de Educación. Dirección de Curricula (1999). *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica, Buenos Aires*. Buenos Aires.
- GCBA. Secretaría de Educación (2005). *Diseño Curricular para el Segundo Ciclo*. DGPE-DC, Buenos Aires.
- Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación (2008). *Diseño curricular para la Educación Primaria*. La Plata.
- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación (2007). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Cuadernos para el aula 4. Ciencias Sociales*. Buenos Aires.

7. Referencias bibliográficas

- Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comps.). (1995). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- Aisenberg, B. (2007). La historia escolar en la Argentina: continuidades del modelo de la «identidad nacional» e intentos de ruptura. *Reseñas de la Enseñanza de la Historia*, 5.
- Rodríguez, M. y P. Dobaño Fernandez (2001). *Los libros de texto como objeto de estudio*. Buenos Aires: La Colmena.

- Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comps.). (2006). *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Insaurralde, M. (coord.). (2009). *Ciencias Sociales: líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas*. Buenos Aires: Noveduc.
- Siede, I. (2007). *La educación política*. Buenos Aires: Paidós.
- Siede, I. (coord.). (2010). *Ciencias sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.

página intencionadamente en blanco