

TESIS DOCTORAL EN HISTORIA

El estudio del Cercano Oriente Antiguo en Argentina entre la práctica académica y la educativa. Una perspectiva histórica de la Educación Secundaria y la Superior universitaria en Comodoro Rivadavia, Chubut (1983-2020).

Tesista Celeste María Crespo

Directora Dra. Roxana Flammini

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA ARGENTINA

Facultad de Ciencias Sociales

Ciudad Autónoma de Buenos Aires

2024

Dedico esta Tesis Doctoral en Historia a mis padres, Vicenta y Hernando, escorpianos nacidos en octubre del '30 en la ciudad de Comodoro Rivadavia. Ellos supieron de raíces locales, pero con proyección y tránsitos globales, ciudadanos comprometidos con la educación pública como el camino para construir otros horizontes posibles. Sus bibliotecas personales son testimonio de las trayectorias personales, académicas y profesionales que recorrieron ¡Mi más profunda admiración porque en ese acervo de libros aún descubro aristas que movilizan mis sentimientos y prácticas diarias!

En igual plano, la dedico a mi esposo Adrián porque juntos seguimos cimentando proyectos y a nuestros hijos Simón, Olivia y María Noel porque todo es construcción y logro permanente. ¡Gracias especiales por el apoyo técnico permanente, por las horas cedidas y por la escucha que muchas veces alivió y alentó la continuidad con la tarea!

A mis hermanos Mariano y Hernando.

Agradecimientos

Quiero distinguir y expresar mi profundo agradecimiento a mi directora de Tesis, Roxana Flammini porque me impulsó a recorrer este camino del doctorado, participó en las reflexiones y mantuvo un permanente compromiso con la formación y revisión exhaustiva e integral de mis escritos en una tarea de cinco años de trabajo.

Deseo mencionar a Mariela Ceva, quien fuera directora del Doctorado en Historia, y que durante la pandemia 2020, gestionó la pronta cobertura de múltiples seminarios que desde la virtualidad posibilitaron dar cumplimiento a los requisitos del doctorado en un marco de acompañamiento académico y personal.

Quiero incluir la mención a Silvana dos Santos y a Sebastián Paura, compañeros del equipo de cátedra de Historia del Antiguo Oriente (UNPSJB-CR) conocedores de los desafíos que atravesamos por fundamentar nuestros estudios desde una universidad patagónica. Los aportes de Delia Moreno, colega y gran compañera desde la cátedra HAO en la sede UNPSJB-Trelew. A Mariela Córdoba y Lorena Varas, amigas e historiadoras, por las lecturas iniciales, por los intercambios bibliográficos y por la contención compartida en la redacción de nuestras respectivas tesis.

Agradezco la cálida receptividad de Perla Fuscaldo, Alicia Daneri, Susana Murphy y Marcelo Campagno quienes brindaron su tiempo para rememorar historias y trayectorias que pertenecen a los estudios del COA en nuestro país. Mi gratitud a la comprometida participación de los docentes-investigadores especialistas en el área en diferentes universidades nacionales del país; a los colegas de la carrera de Historia (UNPSJB) y a los profesores de Historia de Educación Secundaria locales quienes respondieron a los relevamientos realizados para reflexionar sobre el estudio del COA en la práctica académica de investigación y en la educativa.

Otra mención especial, a Claudia Touris por sus observaciones en la construcción del texto de la tesis; a la querida Silvia Lupo porque siempre nos acompañó desde sus conocimientos y afecto; a Sandra Rasgido, a Martín Vulcaín y a Edda Crespo por sus aportes significativos a compulsa documental y bibliográfica requerida.

Finalmente, pero no menos relevante, agradezco a Cynthia Oyarzo por su aliento en pos del compromiso académico y a Daniela Eduardo porque los cerros patagónicos son testigo de charlas sobre obstáculos, balances y logros. ¡Y a cada uno de quienes sumaron una palabra sentida como noble acompañamiento en este camino de la escritura que se tornó largo, a veces solitario pero cautivante en su recorrido! ¡Gracias!

<i>INTRODUCCIÓN</i>	11
---------------------------	----

<i>Capítulo 1: El estudio del Cercano Oriente Antiguo (COA), prácticas académicas y educativas: un camino divergente</i>	17
--	----

- 1.1. Presentación del tema.....	17
- 1.2. Definición del problema de investigación	25
- 1.3. Estado de la cuestión	30
- 1.4. Hipótesis	43

<i>Capítulo 2: Teoría y metodología para abordar la divergencia</i>	45
---	----

- 2.1. Perspectivas teóricas.....	45
- 2.2. Coordenadas Metodológicas.....	66

<i>Capítulo 3: Las prácticas de investigación y los estudios superiores del COA en Argentina.</i>	84
---	----

- 3.1. La fundación ‘científica’ de los estudios antiguo-orientales en nuestro país.	87
- 3.2. La consolidación de los estudios del COA en Argentina, trayectorias biográficas en investigación y docencia universitaria.	93
- 3.3. El estudio del COA desde la interdisciplinariedad y los nuevos enfoques.	102
- 3.4. Relevamiento sobre prácticas educativas y de investigación sobre el COA a especialistas de universidades nacionales.....	114

<i>Capítulo 4: El ámbito local I. El estudio del COA en la Educación Superior universitaria en Comodoro Rivadavia.</i>	139
- 4.1. Comodoro Rivadavia, su oferta de educación y el derrotero hacia la Universidad Nacional.	139
- 4.2. Los estudios del COA en la Educación Superior local, trayectorias y programas de la cátedra Historia del Antiguo Oriente (UNPSJB-CR).	150
- 4.3. Relevamiento sobre la permanencia y relevancia de los contenidos del COA a otros equipos de cátedra de la UNPSJB-CR.	158
 <i>Capítulo 5: El ámbito local II. Los contenidos del COA en la Educación Secundaria.</i>	176
- 5.1. Caracterización del marco legal del sistema educativo argentino: Nación y provincia de Chubut.....	176
- 5.2. Relevamiento sobre la permanencia y relevancia de los contenidos del COA a docentes de Historia de Educación Secundaria.	188
- 5.3. Los contenidos del COA en manuales escolares, relevamiento de permanencias y estado de actualización.	195
 <i>CONCLUSIONES</i>	210
<i>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</i>	220
 <i>ANEXO</i>	233

DIAGRAMAS, TABLAS Y GRÁFICOS EN TEXTO

- Diagrama 1: Articulación de las dimensiones interactuantes en el problema de estudio..... 23
- Diagrama 2: Esquema de los ejes nodales del problema de investigación..... 29
- Diagrama 3: Esquema de los tres tópicos que estructuran el estado de la cuestión..... 42
- Tabla 1: Destinatarios del relevamiento a través de cuestionarios *forms*..... 75
- Tabla 2: Tipologías de preguntas y respuestas en cuestionarios *forms*..... 77
- Tabla 3: Listado de manuales de Historia 1/Ciencias Sociales consultados.....80
- Tabla 4: Plantilla para el relevamiento de los manuales escolares.....82
- Tabla 5: Las generaciones de especialistas argentinos en estudios del COA... 101
- Tabla 6: Listado de las universidades nacionales convocadas..... 115
- Gráfico 1: Roles y funciones de los encuestados..... 117
- Gráfico 2: Estado de situación de las cátedras HAO e Historia de la Antigüedad Clásica en los planes de estudio de la carrera de Historia..... 121
- Gráfico 3: Permanencia de los estudios del COA en la Educación Superior..... 125
- Gráfico 4: Estado de la relación entre la práctica académica y la práctica educativa en Educación Superior..... 127
- Gráfico 5: Vinculación con la práctica educativa en Educación Secundaria..... 130
- Gráfico 6: Estado de la relación entre la práctica académica y la Educación Superior con la práctica educativa en Educación Secundaria..... 131
- Gráfico 7: *Centralidad o periferalidad* del campo de formación y desarrollo profesional..... 134
- Tabla 7: Secuencia cronológica de los períodos políticos nacionales y los de la provincia de Chubut..... 139
- Tabla 8: Secuencia de acontecimientos de la historia de la UNPSJB y de la carrera de Historia..... 150
- Tabla 9: Listado de las cátedras de la carrera de Historia de la UNPSJB convocadas..... 160
- Gráfico 8: Roles y funciones de los encuestados..... 161
- Gráfico 9: Permanencia de la historia del COA en el Plan de estudio de la carrera de Historia (UNPSJB)..... 166
- Gráfica 10: Estado de la relación entre la práctica académica y la práctica educativa en la Educación Superior a escala local 168
- Tabla 10: Participación en la práctica educativa en Educación Secundaria 170

- Gráfica 11: Estado de relación entre la práctica académica , la Educación Superior y la práctica educativa en Educación Secundaria a escala local	171
- Gráfica 12: <i>Centralidad o periferalidad</i> del campo de formación y desarrollo profesional en el ámbito local.....	172
- Tabla 11: Secuencia cronológica de las Leyes Nacionales de Educación con relación a las correspondientes presidencias argentinas.....	177
- Tabla 12: Tabla comparativa de los tres marcos normativos nacionales.....	180
- Gráfica 13: Formación de grado de los encuestados.....	189
- Gráfica 14: Vinculación con la práctica educativa en Educación Secundaria.....	190
- Gráfica 15: Estado de la relación entre la práctica educativa en Educación Superior de la UNPSJB y la Educación Secundaria a escala local.....	191
- Figura 1: Tapa de la Guía Pedagógica (Romero, 1972)	198
- Diagrama 4: ‘La edad de las Pirámides’ en Guía Pedagógica (Romero, 1972: 7)	199
- Tabla 13: Marcos normativos en Educación en el ámbito nacional y en Chubut.....	200
- Gráfica 16: Incorporación de manuales escolares en la práctica áulica	205
- Gráfica 17: Valoración del texto escolar para la práctica áulica.....	208
- Diagrama 5: Posicionamiento de la HAO (UNPSJB-CR) en relación a la desarticulación entre la práctica académica, la práctica educativa en Educación Superior y con mayor incidencia en la Educación Secundaria y la edición de textos escolares referidos a los estudios del COA.....	216

ANEXO

- Mapa 1: Chubut en el mapa bicontinental de la República Argentina.....	235
- Mapa 2: Provincia de Chubut, localización de la ciudad de Comodoro Rivadavia en el Golfo San Jorge.....	236
- Plano 1: Plano de la localidad de Comodoro Rivadavia donde se representa ‘El Pueblo’ y el área de campamentos petroleros bajo la autoridad de diversas empresas de explotación nacionales y extranjeras en la zona norte del actual ejido urbano entre 1901 y 1981 (S.A.C.O.R.I., 1990: 14).	237
- Mapa 3: Gobernación Militar de Comodoro Rivadavia (1944-1955).....	238
- Plano 2: Plano de la ubicación de la UNPSJB (Ciudad Universitaria, KM 4) en Comodoro Rivadavia.....	239

- Mapa 4: Volante difundido en el proceso de Fundación de UNP en la década del '70 (s/d).....	240
- Mapa 5: Sedes de la UNPSJB (UNPSJB, 1999:7). La sede Ushuaia funcionó entre 1984 y 2012.	241
- Documento 1: Modelos de Cuestionarios <i>forms</i>	242
- Documento 2: Cuestionario <i>forms</i> sobre manuales escolares a docentes de Educación Secundaria	248
- Documento 3: Guía de preguntas para las entrevistas a especialistas del COA	249
- Documento 4: Programa de cátedra Historia Antigua (UNLP, 1917) Víctor Mercante	250
- Documento 5: Programas de cátedra Historia Antigua (UBA, 1956 y 1958) Abraham Rosenvasser	251
- Documento 6: Programa de cátedra Historia Antigua I (Oriente, UBA, 1975) Perla Fuscaldó	252
- Documento 7: Programas de cátedra Historia Antigua I (UBA, 1989) e Historia General 1 (UNLP, 1989) Perla Fuscaldó y Alicia Daneri	253
- Documento 8: Programa de cátedra Historia Antigua del Cercano Oriente (UNLu, 2013) Susana Murphy	255
- Documento 9: tabla comparativa sobre <i>contenidos mínimos</i> de la cátedra HAO (UNPSJB-CR, 1978-2020).....	255-56
- Documento 10: Programa de <i>Historia Universal Antigua, Oriente</i> para primer año secundaria en Colegio Nacionales (1903).....	257
- Documento 11: Tabla comparativa entre los contenidos de historia del COA en C.B.C. (Ley Federal de Educación) y en el Diseño curricular de Chubut	258
- Documento 12: Tabla comparativa entre los contenidos de historia del COA en N.A.P. (Ley Nacional de Educación) y en el Diseño curricular de Chubut	259
- Documento 13: Tabla de los núcleos temáticos, contenidos y conceptos relevantes, Diseño curricular de Ciencias Sociales, Chubut (Resolución ME N° 324/14: 48) 1er año: núcleos 1 y 2	260-60
- Documento 14: Tabla comparativa de manuales escolares de 1er año de Historia previo a 1983.....	260-61
- Documento 15: “Trabajo Práctico” en Drago, A ([1966] 1980) <i>1° HISTORIA</i> , Editorial Stella: 39.....	262
- Documento 16: Tabla comparativa de manuales escolares de 1er año de Historia posteriores a 1983.	262-67

ABREVIATURAS

Nomenclatura específica del área

- COA: Cercano Oriente Antiguo
- HAO: Historia del Antiguo Oriente o Historia Antiguo Oriental

Instituciones

- CEHAO: Centro de Estudios de Historia del Antiguo Oriente, Facultad de Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Católica Argentina, CABA
- CEDCU: Centro de Estudios sobre Diversidad Cultural, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Rosario
- CONEAU: Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación de la Nación
- CONICET: Consejo Nacional en Investigaciones Científicas y Técnicas, Jefatura de Gabinete de Ministros de la Nación
- FFyL: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, CABA
- FHCS: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNPSJB
- IHAO: Instituto de Historia Antiguo Oriental, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, CABA
- IICS: Instituto de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Católica Argentina, CABA
- IMHICIHU: Instituto Multidisciplinario de Historia y Ciencias Humanas, CONICET, CABA
- ISPJVG: Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González, CABA
- PREDE: Programa de Estudios de Egiptología, CONICET, CABA
- UADER: Universidad Autónoma de Entre Ríos, Paraná
- UBA: Universidad de Buenos Aires, CABA
- UCA: Pontificia Universidad Católica Argentina, CABA
- UNC: Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba
- UNCO-UNComa: Universidad Nacional de Comahue, Neuquén
- UNCuyo: Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza
- UNICEN: Universidad Nacional de Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil
- UNL: Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe
- UNNE: Universidad Nacional de Nordeste, Corrientes
- UNLP: Universidad Nacional de La Plata, La Plata
- UNLPam: Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa
- UNLu: Universidad Nacional de Luján, Luján
- UNMDP: Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata
- UNR: Universidad Nacional de Rosario, Rosario
- UNS: Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca
- UNSa: Universidad Nacional de Salta, Salta
- UNJu: Universidad Nacional de Jujuy, Jujuy

- UNP: Universidad Nacional de la Patagonia
- UNPSJB: Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Chubut
- UNPSJB-CR: Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, sede Comodoro Rivadavia
- UNPSJB-TRW: Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, sede Trelew

Revistas del área

- REE: Revista de Estudios de Egiptología, PREDE-CONICET, CABA
- RIHAO: Revista del Instituto de Historia Antigua Oriental, IHAO, FFyL, UBA, CABA

INTRODUCCIÓN

La presente tesis está dedicada al estudio del COA en Argentina y se centra en explicar la desarticulación existente entre las prácticas de investigación en esta área y las prácticas educativas en la Educación Superior y Secundaria tomando como caso testigo la situación en la ciudad de Comodoro Rivadavia (Chubut) entre 1983 y el 2020, siendo conscientes de que esta problemática está presente en la agenda académica nacional.

La tesis se enmarca entre el año 1983 -que representa el retorno a la democracia coincidente con la reapertura de la carrera de Historia en la UNPSJB- y 2020, año de la pandemia COVID-19, que potenció la conformación de nuevos escenarios académicos desde la virtualidad e hizo más explícita la preocupación por la desarticulación existente entre la investigación, los niveles educativos y la edición de textos escolares.

A modo de introducción, en el ámbito local, al cumplirse en 2024 los 50 años de la fundación de la UNPSJB se plantea la revisión del lugar que ha ocupado en el campo educativo regional. La universidad local propuso, desde sus inicios, implementar la carrera de Profesorado y Licenciatura en Historia y hasta la fecha, es la única formadora de recursos locales en esta disciplina en docencia e investigación. Esta trayectoria en Educación Superior se fue entretejiendo a través de múltiples interconexiones, a modo de encastre de escalas, con otras realidades regionales, nacionales y globales que fueron conformando la idiosincrasia de nuestra ciudad y de las propuestas académicas y educativas que supo impulsar con sus logros y limitaciones.

En este sentido, sostenemos que una localización institucional relativamente periférica respecto de los centros metropolitanos implicó un vínculo asimétrico en tanto y en cuanto durante bastante tiempo -hasta la masificación del uso de internet- estos últimos gozaron de una fuerte tradición académica en los estudios del COA que se remonta a inicios del siglo XX, en particular aquellos radicados en la UBA y la UNLP. Esta particularidad se tradujo en un mejor acceso a recursos económicos destinados a la investigación, a la recepción de publicaciones especializadas y a novedosas instancias de formación académica de excelencia vinculadas con centros internacionales respecto de otras universidades argentinas. Esta situación *central* también está fundamentada en

una antigüedad académica en el área desde principios del siglo XX -en las mencionadas universidades- que ha posicionado a sus especialistas como los formadores natos -y en una modalidad centrípeta- de los restantes especialistas del país interesados en la misma. Si bien, por un lado, se reconoce que los centros de investigación y publicaciones científicas relevantes en los estudios de las sociedades antiguo-orientales se encuentran en Europa, Estados Unidos y Canadá, los investigadores argentinos han logrado un progresivo reconocimiento en el plano internacional. Por otro, se distingue la trayectoria de dichos especialistas metropolitanos como formadores de los equipos de cátedra de otras universidades nacionales que buscaron profundizar sus estudios en el COA. A ello se suma que las principales casas editoriales de textos escolares se encuentran en el AMBA con amplia -y casi monopólica- difusión en el territorio nacional, que responden a los lineamientos que pautan las leyes nacionales de educación y que por su cercanía podrían convocar a dichos especialistas de la historia del COA para la redacción de sus capítulos y periódica actualización.

En este punto amerita señalar que expresarnos en términos de *centros* y *periferias* implica caracterizar posiciones entre ámbitos de estudio especializados y con tradición académica en el campo de estudio del COA -básicamente localizados en la zona metropolitana- y otros de más reciente formación situados en universidades del interior del país, como es el caso de la UNPSJB. Las vinculaciones académicas y de formación entre ambos ámbitos presenta un panorama de interacciones y posiciones que pueden ser caracterizadas como vínculos entre *centros* y *periferias*, situación interactiva que se percibe como situacional, relativa y coyuntural según lo analicemos.

Situacional porque esa misma distancia posiblemente tendió a favorecer condiciones de autonomía en las propuestas educativas y de investigación para el estudio del COA y en las trayectorias de formación de los equipos de cátedra. *Relativa*, en tanto conviene subrayar que esta relación vincular entre *centros* y *periferias* es dinámica y enlazada en un juego de escalas donde, como señalamos, los centros se reconocen a su vez como periferia de otros y en tanto y en cuanto, las periferias -como el caso de Comodoro Rivadavia y la UNPSJB- se ubican a su vez, en una posición central si recordamos que en dicha ciudad patagónica la universidad local es la *única formadora* de los profesores y licenciados en Historia, profesionales con inserción laboral en la escala local y en la regional del centro-sur de Chubut y norte de Santa Cruz (véase en Anexo, Mapas 1, 2 y 5: 235, 234 y 241). Finalmente, resaltamos el

carácter *coyuntural* del vínculo, porque algunas de estas cuestiones han variado con el acceso a internet y, pueden variar aún más con el transcurso del tiempo.

Ya hemos caracterizado la situación en los centros metropolitanos. Por el lado de las *periferias*, se integran las cátedras del área que, a partir de los años '80 se localizan en universidades distantes del área metropolitana, en su generalidad con escaso financiamiento dedicado a la investigación y con menor antigüedad como centros de estudios especializados. Estos espacios de más reciente aparición han buscado articular, desde sus inicios, vínculos con los espacios de formación y actualización académica de aquellas universidades metropolitanas que se reconocen como referentes 'centrales', por lo mencionado más arriba.

Ahora bien, desde los '90, producto de actividades académicas gestionadas desde los centros especializados en el AMBA, se fortalecieron canales de comunicación con la universidad local y con otros equipos de cátedras de HAO de diversas universidades nacionales comprometidas con los mismos objetivos de actualización en el área. En el tránsito hacia el nuevo siglo y reforzadas desde la virtualidad se activaron propuestas de interacción y encuentro con un mayor número de universidades nacionales.

Estos intercambios académicos con especialistas de los estudios del COA propiciaron, en el marco de la tesis, explorar y conocer las razones que explicarían nuestro problema de estudio a escala nacional. Esta intencionalidad nos condujo a la necesaria construcción de las fuentes que se han constituido en un acervo documental único generado para este trabajo de investigación.

Por un lado, la realización de *entrevistas personales* a especialistas de la HAO pertenecientes a distintas generaciones de historiadores vinculados a universidades metropolitanas que fueron elegidos por haber tenido una trayectoria académica comprometida con actividades de formación, actualización y evaluación de las prácticas educativas y de investigación de la cátedra HAO de la UNPSJB-CR. Por otro, se elaboró una serie de cuestionarios *forms* con el objetivo de recuperar opiniones y argumentos de quienes, desde distintas geografías y vinculados a equipos de cátedra dedicadas a la HAO en diversas universidades nacionales, les moviliza analizar el estado de las relaciones entre la Educación -Superior y Secundaria- y la investigación académica.

Dicho relevamiento virtual complementó las entrevistas realizadas a especialistas del área con reconocida trayectoria nacional, quienes -como mencionamos- desarrollaron diversas y regulares actividades académicas con la sede Comodoro Rivadavia de la UNPSJB. En su conjunto ambas estrategias metodológicas apuntaron a registrar las

miradas desde adentro del campo de estudio del COA en nuestro país. A su vez, estas técnicas de investigación se triangularon con el análisis de diversos programas de cátedra de HOA y con los contenidos del COA que figuran en diseños curriculares de Educación Secundaria y en textos escolares que refieren a la historia del COA principalmente editados entre los años 1983 y el 2020.

Esta situación, a escala local, se tradujo en entrevistar a la docente fundadora de la cátedra HAO y luego, nos movilizó a buscar la *mirada desde afuera* del área a fin de indagar las apreciaciones de colegas historiadores de la UNPSJB, especializados en otras temáticas de la Historia, sobre nuestra problemática. Esta misma indagación fue extendida a docentes que se desempeñan en Educación Secundaria en Comodoro Rivadavia, en su mayoría graduados como profesores de Historia en la UNPSJB. Esta tarea apuntó a explorar el estado de relación entre prácticas educativas bajo la normativa provincial de educación y la actualización disciplinar en contenidos conceptuales, bibliográficos y documentales del COA centrados en su caracterización y causalidad. El relevamiento virtual realizado a través de cuestionarios *forms* en ambos niveles educativos -Superior universitario y Secundaria- ha constituido un acervo inédito de opiniones y argumentos relevantes para este trabajo.

Desde lo personal, se yuxtaponen recorridos académicos que vinculan los estudios del COA con la práctica docente e investigadora en la UNPSJB-CR y en paralelo, con la Educación Secundaria local. A ello se suma el pertenecer a un núcleo familiar donde las gestiones para la creación de la UNPSJB, los inicios de la carrera de Historia en ésta y la formación en estudios del COA en contacto con los centros especializados de la UBA desde los '70 fueron historia de vida.

Todo este recorrido es en cierto modo lo que impulsa este trabajo, donde nos moviliza construir un diagnóstico que enraíce la desarticulación mencionada en un devenir histórico centrado en una situación local.

Por último, consideramos que analizar esta problemática desde los estudios del COA puede transformarse en la puerta a un campo de estudios focalizado en desentrañar las razones que expliquen esta divergencia entre prácticas académicas de investigación y prácticas educativas que no solo refieran a la situación de nuestra área específica en otras localidades del país, sino en distintas áreas disciplinares de la Historia y, desde cada situación específica, motoricen estrategias de revisión y de cambio para superarla.

En cuanto a la estructura la tesis, se organiza en cinco capítulos. En el primero, titulado *El estudio del COA, prácticas académicas y educativas: un camino divergente*, se realiza la presentación del tema, del problema de investigación, de los objetivos que guían la tesis, del estado de la cuestión y de las hipótesis.

El segundo capítulo, *Teoría y metodología para abordar la divergencia* consta de dos apartados, uno donde se presenta las perspectivas teóricas y otro donde se evalúan las estrategias metodológicas que en su conjunto permitieron problematizar el tema de estudio y proponer las hipótesis a sostener en esta investigación.

El apartado sobre las *Perspectivas teóricas* presenta, a su vez, aquellas escogidas para analizar nuestro problema de investigación, que contempla: a) ponderar las trayectorias historiográficas más relevantes a la disciplina, en particular el *historicismo clásico*, el *positivismo histórico* y las aproximaciones que le sucedieron, que permitan analizar las propuestas curriculares y los textos escolares; b) incorporar la valoración de la *otredad* pensada desde la diferencia y la diversidad¹ y c) discriminar las prácticas a través de los conceptos de *agente*, *habitus* y *campo intelectual* de Pierre Bourdieu, todo ello inmerso en las coyunturas históricas que atravesaron el fin de siglo XX e inicios del XXI.

El apartado *Coordenadas metodológicas* presenta la metodología empleada en concordancia con los lineamientos de un diseño flexible para investigación cualitativa (Mendizábal, 2012), desde el paradigma constructivista en investigación social (Sautu *et al*, 2005: 29-34) y lineamientos de la Historia Oral (Schwarzstein, 1991). Se fundamentan la *unidad de estudio* y la *unidad de análisis* pertinentes a esta tesis y se presentan las estrategias de investigación basadas en la triangulación de técnicas: entrevistas personales, cuestionarios *forms* y análisis documental. Incluimos la relevancia de pensar la escala local como modo de testear la validez de las aproximaciones en otras universidades nacionales y los modelos interpretativos que en éstas predominan.

El tercer capítulo, denominado *Las prácticas de investigación y los estudios superiores del COA en Argentina*, expone las trayectorias de los especialistas de universidades nacionales localizadas en Buenos Aires y La Plata, donde surgieron los estudios del COA; las de quienes transitaron la renovación disciplinar desde mediados de los '80 y la progresiva inclusión de especialistas radicados en universidades de otras

¹ Para esta perspectiva teórica introducimos con el enfoque de análisis del texto de Boivin, Rosato y Arribas (1999) quienes problematizan la *otredad* desde la antropología cultural y desde un derrotero conceptual basado según veremos, en la diferencia, la diversidad y la desigualdad.

localidades del país. Asimismo, nos interesó articular estas trayectorias académicas de investigación y Educación Superior con el relevamiento realizado sobre las prácticas educativas y de investigación relativas al COA en equipos de cátedra pertenecientes a diversas universidades argentinas, a fin de rastrear afinidades y/o especificades locales.

El cuarto capítulo, que denominamos *El ámbito local I. El estudio del COA en la Educación Superior en Comodoro Rivadavia* se centra, en primer lugar, en la realidad local, desde una perspectiva histórica enfocada en la ciudad y en el desarrollo de su oferta educativa, en particular centrado en el derrotero histórico de la sede local de la UNPSJB-CR. En segundo lugar, se examina el desarrollo de los estudios del COA en la carrera Profesorado y Licenciatura en Historia, enfocado en las trayectorias y programas de la cátedra de HAO (UNPSJB-CR) desde su inicio en 1978, su clausura y posterior reapertura en 1984 hasta la segunda década del siglo XXI, siempre en diálogo con los centros de estudio especializados de Buenos Aires. En este capítulo también se presenta un relevamiento realizado a historiadores pertenecientes a diferentes equipos de cátedra de la universidad local que fueron invitados a reflexionar sobre las problemáticas que nos comprometen en este trabajo.

El quinto capítulo, titulado *El ámbito local II- Los contenidos de la Historia del COA en la Educación Secundaria*, se inicia con un apartado que analiza los tres contextos normativos que han regulado la educación argentina. En primer lugar, se analiza de qué manera en Chubut, las leyes provinciales de educación enmarcan la formulación de los diseños curriculares que han normatizado y fundamentado la Educación Secundaria local. El análisis de esta interacción entre marco legal y diseños curriculares está enfocado en indagar y analizar la trayectoria, continuidades y cambios que presentan los contenidos y las perspectivas conceptuales que refieren a la HAO que se planifican e imparten en 1er año de Educación Secundaria. En segundo lugar, se analiza un relevamiento realizado a docentes de Historia de Educación Secundaria acerca de la permanencia y relevancia de los contenidos del COA en la enseñanza escolar. Por último, se presenta el relevamiento realizado sobre textos escolares de Historia de 1er año de Educación Secundaria a fin de indagar el estado de actualización de contenidos y estrategias didácticas pedagógicas de los manuales en consonancia con los diseños curriculares provinciales y la actualización disciplinar de las investigaciones.

Finalmente, se presenta un capítulo con las *conclusiones* del trabajo, las *referencias bibliográficas* y un *anexo* documental.

Capítulo 1: *El estudio del Cercano Oriente Antiguo (COA), prácticas académicas y educativas: un camino divergente*

El presente capítulo está organizado en cuatro apartados. En el primero haremos la *presentación del tema* de investigación fundamentado en sus coordenadas temporales y espaciales. En el segundo, definiremos el *problema de investigación*, donde presentaremos el encastre de las escalas nacional y local que lo componen y los ejes nodales a investigar, finalizando con la presentación de los objetivos generales y específicos de la tesis. En un tercer apartado, presentaremos el *estado de la cuestión* donde realizaremos un recorrido historiográfico de las lecturas e investigaciones sobre tres tópicos: los contextos normativos del sistema educativo nacional y de Chubut; la práctica educativa del COA en los niveles de Educación Secundaria y Superior universitaria y, por último, los contenidos del COA en los manuales de Historia escolares. En el cuarto apartado presentaremos las *hipótesis* del trabajo.

1.1. Presentación del tema

Al amparo de la Ley Nacional de Educación 1.420 (1884), la inclusión de la historia del COA en los diseños curriculares de Educación Secundaria y Superior y en los textos escolares, estuvo caracterizada por la presentación secuencial de las sociedades y acontecimientos históricos siguiendo los paradigmas dominantes entre fines de siglo XIX hasta bien entrado el siglo XX. En base a tal paradigma, se organizó la linealidad del acontecer histórico a partir de un ordenamiento cronológico caracterizado por una sucesión de ‘civilizaciones’ entendidas éstas como las primeras sociedades que lograron un desarrollo cultural, político, arquitectónico y religioso con una fuerte impronta en las bases de la tradición occidental.

Sumado a esto, las sociedades antiguas eran presentadas y analizadas como ámbitos que giraban sobre su propio centro y, donde los cambios sociales eran comúnmente atribuidos a influencias externas bajo la modalidad de intercambios pacíficos -por ejemplo, de bienes (tanto de materias primas como de manufacturas)- o de prácticas violentas, como guerras, invasiones, conquistas y asedios. En líneas generales, se analizaban los procesos históricos situados en contextos geográficos particulares contenidos en límites bastante precisos, coincidentes con aquellos que sus gobernantes podían preservar u ostentar.

La historia de las sociedades en la antigüedad se presentaba a semejanza de un tablero con luces que se prendían y apagaban según la secuencia temporal de pertenencia. Se naturalizaba que las civilizaciones ‘complejas’ y ‘centrales’ -principalmente Egipto, Mesopotamia, el antiguo Israel y Persia- eran las dadoras y exportadoras naturales de innovaciones, mientras que las restantes, consideradas sociedades ‘simples’ y ‘periféricas’, las adoptaban como receptores pasivos (Lull, 2007:194).

Todo ello representa una valoración de tales sociedades que está en fuerte vinculación con lo que se suele denominar ‘paradigma de la modernidad’, es decir, un constructo teórico influenciado por las ideas del progreso evolutivo de las sociedades, definido como ‘civilización’. Así, en un orden sucesorio, se fueron ordenando las sociedades de las menos a las más ‘civilizadas’, hasta llegar al tramo final, la sociedad contemporánea. En correlato, la inclusión de tales contenidos en los diseños curriculares de enseñanza Secundaria y en los planes de estudio de la Educación Superior respondían al concepto de *ex Oriente lux* (Liverani, 2021: 48-57) donde el COA era considerado como parte esencial e inicial de la larga secuencia de acontecimientos que conformaron la historia de Occidente².

Hasta la década de los ‘80 del siglo XX, aquellas culturas señaladas como exóticas, distantes y distintas, alejadas de nuestra realidad contemporánea, sólo representaban la lejana cuna del devenir histórico, del surgimiento de la escritura, de las ciudades estado, de la arquitectura monumental, de la legislación, de las religiones monoteístas y de los libros sagrados: en síntesis, todo aquello que marcaba el fin de la Prehistoria y el inicio de la Historia -así con mayúsculas- con la aparición de las llamadas

² “*¡Ex oriente lux!*”: se dice que con esta exclamación saludaban los romanos al sol cuando se elevaba sobre las montañas samnitas. La expresión se ha hecho una frase célebre universal usada, simbólicamente para sugerir que nuestra cultura occidental proviene en el fondo de Oriente (Teodorsson, 2006: 999-1006)

‘primeras o tempranas civilizaciones’ (Trigger, 1993: 1-26). La disciplina había marcado una línea tajante y muy reconocible entre lo que era Historia y lo que no lo era: la Historia era aquella que era capaz de ser verificable a través de documentos escritos, de allí que la escritura se constituyó en un marcador sustancial para considerar o no a una sociedad como ‘histórica’.

En las últimas décadas, el estudio de las problemáticas del COA ha estado en constante cambio y revisión en diálogo con otras disciplinas, como la Economía, la Sociología y la Antropología. Así, surgieron nuevas investigaciones a la luz de la actualización que ofrecían los informes arqueológicos, la traducción de fuentes a las lenguas modernas y la apertura de la Historia a los cruces conceptuales con otras Ciencias Sociales.

De hecho, no fueron ajenos a los estudios del COA los cuestionamientos que significó el cambio paradigmático con respecto a lo que la modernidad había dejado asentado. Se conformaron investigaciones sobre nuevas problemáticas como los estudios sobre las mujeres con perspectiva de género, los de una fuerte valorización de la *otredad*, los relativos a los intercambios de diversa índole y sobre las formas de constituir y ejercer el poder, entre otros. Asimismo, se desarrollaron investigaciones de sociedades localizadas en regiones geográficas que antes se consideraban vacías –‘sin Historia’- por carecer de textos escritos o de restos arqueológicos monumentales, con lo cual carecían de atributos suficientes, como ya dijimos, para ser merecedoras de análisis histórico.

Sumada a estas cuestiones de índole académica, la reestructuración de las fronteras políticas del Medio Oriente en el siglo XX movilizó el avance de las investigaciones arqueológicas e históricas en el área y con esto, el conocimiento del COA en su complejidad y diversidad. La realidad política de la región impactó en los estudios de la disciplina y en este sentido, entendemos que la emergencia y permanencia de tal situación y sus repercusiones mundiales -que se extienden al presente- ponen de relevancia el análisis de estos escenarios ya que en ocasiones se busca, a través de éstos, sustento para situaciones sociopolíticas contemporáneas.

A su vez, en el contexto sociohistórico de inicios del siglo XXI, no sólo se pone de relieve la permanencia de los estudios del COA en los ámbitos de la investigación y de la educación, sino que también reafirma lo significativo de la enseñanza y el aprendizaje para comprender formas de pensar el mundo desde otras lógicas de conformación social. Finalmente, existe un imaginario de representaciones respecto a estas sociedades antiguas del COA que, distantes en tiempo y espacio, manifiestan una

concepción diferente del mundo occidental. Estas diferencias, sintetizadas en el concepto de *alteridad*, abre un canal de análisis y conocimiento para ampliar criterios de significación e interpretación de sociedades ‘otras’ pretendiendo, en este desafío, ampliar las perspectivas de nuestros estudiantes sobre otras maneras de ver el mundo.

En Argentina, este reposicionamiento de los ejes de interés de las investigaciones del COA se dio particularmente en el ámbito estrictamente académico, ligado a los centros de investigación dependientes de las universidades nacionales y del CONICET. Tales aportes han enriquecido la reconstrucción de estas sociedades del pasado, enfatizando el estudio de los procesos que resultan significativos a nuestros tiempos. Nos preocupa indagar los alcances de su repercusión en el ámbito de la práctica educativa de la Educación Superior, la Secundaria y en la producción de textos escolares.

Además de estas apreciaciones, llegados a este punto, considero oportuno, explicar el título de la tesis: *El estudio del Cercano Oriente Antiguo en Argentina entre la práctica académica y la educativa. Una perspectiva histórica de la Educación Secundaria y la Superior universitaria en Comodoro Rivadavia, Chubut (1983-2020)*. Entendemos que el estudio de las problemáticas de la historia del COA podría ser resignificado en las prácticas educativas en la Educación Secundaria y Superior universitaria, buscando una articulación actualizada entre la producción de investigación académica, las instituciones educativas y las editoriales que producen textos escolares. El estudio de las problemáticas del COA es dinámico y el conocimiento de la complejidad de esos escenarios en nuestros tiempos requiere una revisión del posicionamiento del estudio de estos temas en los procesos de formación educativa.

A su vez, la decisión de subtítular *Una perspectiva histórica de la Educación Secundaria y la Superior universitaria en Comodoro Rivadavia, Chubut (1983-2020)* apuntó a enfocar nuestra tesis desde el juego de escalas que articula los estudios del COA a nivel nacional y las interacciones, tensiones y posibles especificidades de su desarrollo académico en la escala local que nos compromete.

El concepto ‘juegos de escalas’ de Jacques Revel (2015) habilita una perspectiva de análisis estructurante de nuestra tesis dado que las modalidades, resistencias y aceptabilidad de los estudios del COA en la escala local, se explican articulando con las interacciones que se han sostenido con la escala nacional -sede de los centros especializados y universidades nacionales referentes en estos estudios- articulada, a su vez, a la escala global. Los estudios del COA, entendemos, permiten revisar algunos

estereotipos esencialistas referidos al Medio Oriente en la práctica educativa formadora de ciudadanos y de educadores³.

A tal fin nos centraremos en el desarrollo histórico de las propuestas curriculares de la cátedra de HAO en la UNPSJB-CR y, en la presencia de los contenidos de esta Historia en los diseños curriculares de Educación Secundaria en Chubut y en los manuales escolares de uso local. En la presente tesis no se incluye el análisis de la Educación Superior no universitaria (con anterioridad denominados Institutos Terciarios) porque en la ciudad de Comodoro Rivadavia no existe ese nivel educativo de Formación Docente en Historia. Por ende, como señalamos, la Universidad local es el *único centro* académico formador de historiadores con tres ofertas académicas: Licenciatura en Historia, Profesorado universitario en Educación Secundaria (4 años) y Profesorado universitarios en Educación Superior (5 años).

El recorte temporal 1983-2020 refiere a iniciar nuestro estudio en una década que a nivel nacional significó el retorno a la democracia posterior al Proceso de Reorganización Nacional (1976-1983), y con esto, el proceso de normalización de las universidades nacionales. En el ámbito de los estudios argentinos del COA, dicha etapa se entrelazó con el progresivo recambio generacional de especialistas abiertos a indagar e investigar desde nuevas perspectivas teóricas y metodológicas para la producción de conocimiento científico en el área.

En la escala local, resultó una fecha coincidente con la reapertura de la carrera de Profesorado y Licenciatura en Historia (1984, UNPSJB-CR) y el fortalecimiento de las interacciones académicas con los centros especializados de Buenos Aires. A todo ello se suma la reformulación del sistema educativo iniciado por el gobierno nacional recién asumido.

Como luego veremos en detalle, el proceso de reordenamiento del sistema educativo comenzó al año siguiente del retorno a la democracia. En 1984, durante la presidencia de Raúl Alfonsín (1983-1989) se convocó el Congreso Pedagógico, pero habría que esperar a 1993 para que se promulgue la Ley Federal de Educación 24.195 y

³ Expresiones orientalistas que desde Occidente conceptualizan a Oriente como *culturalmente atrasado, homogeneizado en una identidad caracterizada como fundamentalista, islámica, antidemocrática, extremista, violenta y dominante de sus mujeres, carente de movilidad social*, entre otras. Aquel ‘choque de civilizaciones’ del fin de siglo XX entendía que la superación de tales estereotipos radicaba en la adopción del modo de vida occidental, civilizado y moderno (Brunori, 2013: 43-53).

la Ley de Educación Superior 24.521 y a la siguiente década para que se sancione la Ley Nacional de Educación 26.206 (2006). Por cierto, tales leyes nacionales tuvieron su respectiva réplica en leyes de orden provincial⁴.

A los fines de nuestra indagación, incluimos la mención a dichas reformas educativas en el nivel Secundario y Superior en los '90 y en los principios del siglo XXI por ser los contextos normativos que se suponen estaban en diálogo con las problemáticas y coyunturas históricas que el fin de siglo presentó. Ya en plena globalización, la virtualidad identificada en el protagonismo de internet configuró nuevas modalidades de formación, investigación y actualización en la práctica investigadora en relación con el conocimiento del COA, siendo de nuestro interés indagar sus ecos en la práctica educativa.

El recorte temporal de la tesis cierra en el año 2020, con el inicio de la pandemia COVID-19, dado que observamos que en ese año confluyeron la emergencia que posicionó la centralidad de la virtualidad y el progresivo interés de los especialistas del área en diversas universidades nacionales por indagar en el estado de las relaciones entre los estudios del COA y la Educación Secundaria.

Por todo lo señalado, en la construcción analítica de nuestro problema de investigación distinguimos la existencia de diversas dimensiones interactuantes entre 1983-2020:

- a) las coyunturas históricas en la conformación de los escenarios locales, nacionales y mundiales,*
- b) la producción de conocimiento en investigación académica acerca del COA,*
- c) las particularidades de cada generación de especialistas en su contexto histórico,*
- d) el estudio del COA en los diseños curriculares de Educación Secundaria y los planes de estudio de Educación Superior universitaria,*
- e) el estudio del COA en la producción editorial -manuales escolares- para la enseñanza en Educación Secundaria,*

⁴ La Ley Federal de Educación 24.195 (1993) se sancionó bajo la presidencia de Carlos Menem (1989-1999) y bajo la autoridad de Néstor Kirchner (2003-2007) se promulgó la Ley Nacional de Educación 26.206 (2006). Estas leyes nacionales que rigen el sistema educativo tienen su respectiva formulación en leyes a escala provincial, a partir de lo establecido en el Pacto Federal de 1994. El Decreto 409/97 implementó la ley 24.195/94 en Chubut y la ley nacional 26.206/06 se tradujo en la Ley Provincial de Educación de la Provincia de Chubut (VIII 91/109) junto con otros acuerdos federales que actuaron como marcos de referencia

f) los historiadores y la práctica educativa en Educación Secundaria y Superior universitaria.

Dichas menciones pueden articularse en el siguiente esquema:

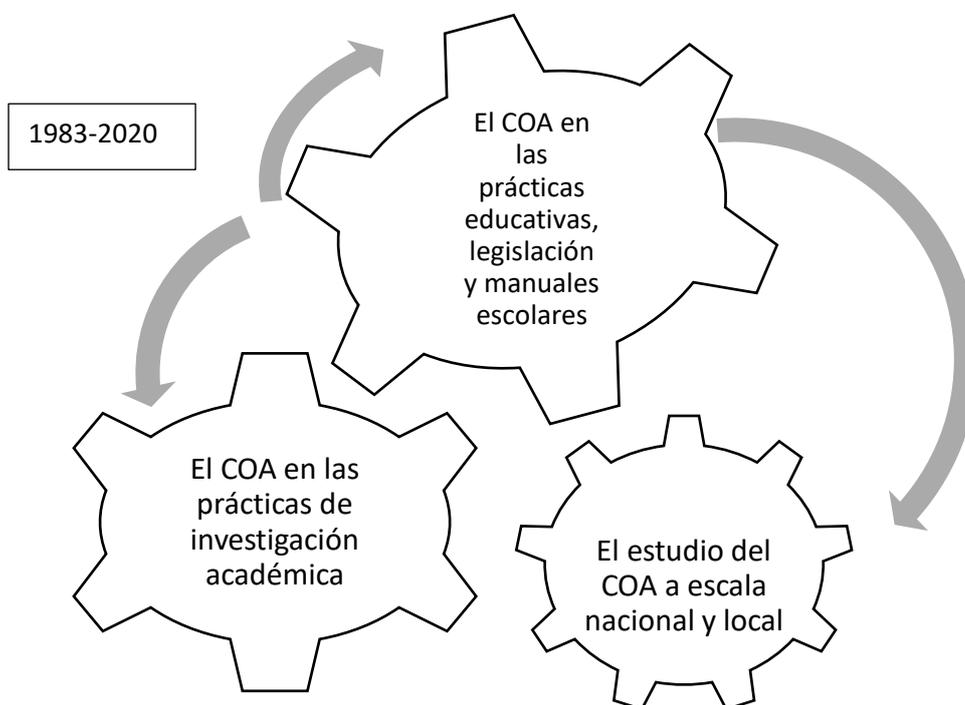


Diagrama 1: Articulación de las dimensiones interactuantes en el problema de estudio

Este listado de dimensiones o campos de análisis en interacción, pensado desde la práctica de investigación académica y sus vinculaciones con la práctica educativa y, en relación con la normativa vigente, implicó desde la década del '80 la construcción y selección de saberes –contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales- que formaban la matriz de pensamiento histórico en nuestro país. Aquí procuraremos, como ya señalamos, investigar y analizar los alcances y limitaciones de tales saberes en relación con la historia del COA desde una mirada local.

Se torna nuevamente relevante resaltar que la mencionada reestructuración de las fronteras políticas del pasado siglo XX en el Medio Oriente movilizó el avance de las investigaciones arqueológicas e históricas en esas áreas geográficas y con esto también la reconstrucción de los procesos históricos en su complejidad analítica y conceptual. Con

esta revisión disciplinar consideramos nodal el replanteo de la práctica educativa en torno a los contenidos de las problemáticas de estudio del COA y el conocimiento de las lógicas que constituyen a ‘sociedades otras’, situación que ya consideramos divergente entre la actualización curricular de Educación Superior, Secundaria y en la línea editorial de los textos escolares.

En síntesis, la presente tesis plantea un tema de estudio que busca construir explicaciones para una problemática observada en la actualidad, pero cuyas raíces hay que buscarlas en el devenir histórico de las prácticas que lo interpelan. Para ello consideramos pertinente entender y contextualizar qué sentidos y conceptualizaciones teóricas movilizaron las prácticas de las generaciones de historiadores argentinos dedicados a la investigación académica del COA en nuestro país, a la formación universitaria de licenciados y profesores en Historia y, a la enseñanza en Educación Secundaria de los contenidos y saberes que nos convocan, centrándonos en la dinámica local de Comodoro Rivadavia.

De este modo, nos propusimos indagar los procesos y los escenarios históricos (desde perspectivas diacrónicas y sincrónicas) que permitan visualizar los cambios, las continuidades y los procesos de transformación desde mediados de los '80 hasta las primeras décadas del siglo XXI, y con esto conectar la esfera local con la nacional.

A su vez, la presente tesis parte de una ‘doble situación periférica’, por un lado, por enfocar la misma desde el análisis de una realidad (la patagónica chubutense) distante de los centros argentinos localizados en el área metropolitana y en las grandes metrópolis como Córdoba, Rosario y de aquellos centros del exterior y, por el otro, por estar centrada en un área de estudio que se entiende periférica en cuanto a su posicionamiento en los currículos provincial y nacional respecto de otros campos de estudio que gozan de mayor centralidad en los diseños y planes de estudio.

De esta manera, nuestro trabajo refiere al análisis de un estudio de caso -como ya adelantamos- localizado en el sur de nuestro país -la Patagonia austral- e investigado desde esa misma ubicación, lo cual sin dudas implica una mirada específica y singular de nuestro problema de estudio.

1.2. Definición del problema de investigación

En nuestro trabajo partimos de la premisa de que existe una progresiva y notoria desarticulación entre la producción académica en investigación relativa al COA y la práctica educativa, que se evidencia con mayor profundidad en la Educación Secundaria y en el material de lectura con el que se trabaja en dicho nivel educativo.

Varias son las observaciones iniciales registradas entre los años 1983-2020 que permitieron problematizar el tema arriba mencionado y que constituyeron las bases para la formulación de nuestro problema de investigación:

1. *Con relación a la Educación Superior Universitaria⁵ entre 1983 y 2020, se observa que:*

A escala nacional:

- se objetó la relevancia del estudio del COA en Argentina, cuestionamiento atravesado por una reformulación disciplinar en el ámbito académico en consonancia con la reapertura democrática e intelectual de mediados de los '80;
- se produjo el surgimiento y consolidación de equipos de cátedra especializados en la historia del COA en universidades nacionales localizadas en diversas provincias del país y comprometidas por la interacción interuniversitaria entre docentes-investigadores del área;
- los especialistas establecidos en distintos centros de investigación y universidades nacionales apuntaron a un proceso de renovación centrado en la producción de conocimiento en investigación y desde entonces, sostienen un acuerdo bastante generalizado acerca de las metodologías y formas de problematizar la historia del COA;
- los especialistas del área reconocen una carencia de estrategias y prácticas de articulación con otros niveles educativos;
- se redujo la carga horaria de las asignaturas de Historia Antigua (COA y Clásica, esta última referida a la Historia de Grecia y Roma) al transformarse el dictado de anual a cuatrimestral -de 120 a 90 hs- con la reformulación de los planes de estudio

⁵ La denominación Educación Superior Universitaria es acorde a lo establecido en la ley de Educación Superior 24.521 (1995).

de las carreras de Historia en las universidades nacionales y, en algunos casos, por la fusión de estas asignaturas en una única cátedra como, por ejemplo, en las universidades nacionales de Córdoba, Mar de Plata y Cuyo;

- se registran tensiones entre quienes adhieren a especializarse en los estudios del COA y que abogan por la continuidad de estos contenidos en los diseños curriculares universitarios y de Educación Secundaria y quienes entienden que no tendría sentido la inclusión de éstos. Esta puja de opiniones entre historiadores en las universidades -básicamente por un lado los especialistas del COA y los universalistas y, por el otro, los dedicados a la Historia nacional y regional- generó debates y posicionamientos diversos.

A escala local, en la sede UNPSJB-CR:

- la universidad local es la 'única' formadora de grado de profesores en Historia destinados a la Educación Superior y a la Educación Secundaria y se le proyecta la responsabilidad de articular las prácticas de investigación a escala nacional y global con las prácticas educativas en la formación de grado y de actualización de los recursos locales;
- existe un acuerdo generalizado en las metodologías y formas de problematizar que rigen la práctica de los docentes-investigadores en la carrera de Historia, si bien también se evidencia una carencia de estrategias y prácticas de articulación con otros niveles educativos;
- se sostuvo, tras intensos cuestionamientos, la separación de las asignaturas de Historia dedicadas a la antigüedad (COA y Clásica), a la vez que tal resolución movilizó un proceso de actualización disciplinar de los contenidos de la historia del COA en una universidad argentina y patagónica;
- no se evidencia una articulación intercátedras dentro de la carrera de Historia en sus tres ofertas académicas, a saber: Licenciatura en Historia (5 años), Profesorado universitario en Educación Secundaria (4 años) y Profesorado universitario en Educación Superior (5 años);
- no existe una articulación entre las planificaciones anuales de los equipos de cátedra de dicha carrera con el diseño curricular provincial;
- no existe una articulación entre las planificaciones anuales de los equipos de cátedra y las cátedras de formación didáctico-pedagógica, en particular con la cátedra Didáctica de la Historia;

- se infiere una escasa trasposición didáctica en los propósitos de las cátedras para que los estudiantes ejerciten el campo disciplinar específico con la práctica educativa en formación, quedando limitada esta acción sólo al área de la didáctica de la Historia;
- no existen referencias a la práctica profesional en dupla pedagógica -un historiador y un geógrafo- como solicita el diseño curricular provincial para Ciencias Sociales en 1er año Educación Secundaria.

2. *Con relación a la Educación Secundaria a escala local entre 1983 y 2020 se observa que:*

- el actual diseño curricular de Chubut presenta una lógica de construcción curricular para el nivel de Educación Secundaria Básica innovadora en su propuesta, los campos disciplinares Historia y Geografía se presentan para primer año articulados en Ciencias Sociales y bajo la modalidad de dupla pedagógica;
- el horario establecido es de cuatro horas semanales -de cuarenta minutos cada una- planteando el propósito de desarrollar un amplio y secuenciado horizonte temporal de estudio que se inicia desde el origen de la Tierra y del hombre hasta la Edad Media⁶;
- en el diseño curricular provincial los conceptos y contenidos referidos a la historia del COA están incluidos en el apartado *Sociedades Agrícolas* y hay mínimas referencias o directamente vacancia de otros más relevantes que dan identidad al COA en sus lógicas y dinámicas históricas;
- estos contenidos están asociados a la etapa inicial de la escolaridad secundaria a modo de camino introductorio al desarrollo de la historia occidental, americana y local contemporánea;
- la recuperación de los escenarios actuales del Medio Oriente y sus raíces históricas para el entendimiento de las problemáticas del mundo contemporáneo parte del interés del docente;

⁶ Ejes organizadores de contenidos en el diseño curricular (Resol 324/14): Núcleos Temáticos: Sociedades cazadores y recolectoras; Sociedades Agrícolas (Asia, África y América), Sociedades Mediterráneas, Las convulsiones y la reestructuración en la sociedad europea en el pasado.

- a diferencia de la ley de Educación Común 1.420 (1884), la actual Ley de Educación de la provincia de Chubut VIII-91 (2010) no contempla modalidades con Orientación Docente.

3. *Con relación a los textos escolares para la Educación Secundaria a escala local entre 1983 y 2020, se observa que:*

- los diseños curriculares responden a la formulación que el Ministerio de Educación de Chubut presenta a escala provincial, pero los textos o manuales escolares utilizados son de edición nacional;
- el docente, consecuentemente, debe articular entre su formación de grado, el diseño curricular provincial, los lineamientos institucionales de desempeño y la oferta editorial, por ende, carente de vínculos con problemáticas de interés local;
- los manuales escolares presentan los contenidos en secuencias y conceptos desactualizados, no acordes a las actualizaciones de la disciplina y perspectivas de investigación académica del COA.

En este contexto, lo que resulta significativo analizar es la relación existente entre la producción académica en investigación, los sucesivos diseños curriculares provinciales, la producción de los textos escolares, la formación de grado y la actualización de los docentes locales entre 1983-2020, lo cual permite observar prácticas y estrategias de enseñanza y de aprendizaje -con sus debilidades, fortalezas y limitaciones- en vinculación directa con la coyuntura histórica.

El siguiente esquema grafica los ejes nodales que organizan el problema de estudio:

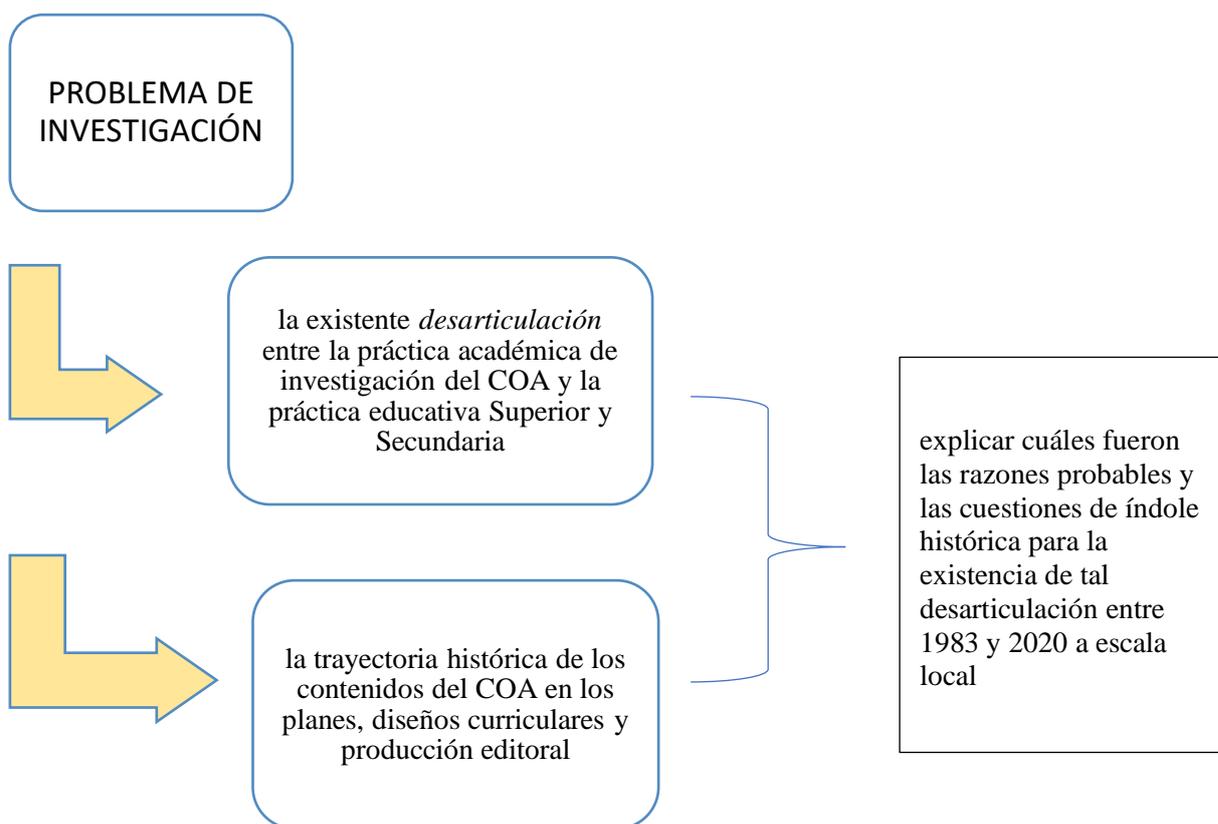


Diagrama 2: Esquema de los ejes nodales del problema de investigación

En suma, el *objetivo general de la tesis* consiste en explicar la relación entre el estudio de las problemáticas de la historia del COA en las prácticas académicas de investigación y su desarticulación con las prácticas educativas en la Educación Superior y Secundaria tomando como estudio de caso la situación en Comodoro Rivadavia (Chubut) entre los años 1983 y 2020.

En cuanto a los *objetivos específicos*, señalamos nuestro interés en:

- Indagar en las coyunturas históricas que entre 1983 y 2020 fundamentaron los cambios y las continuidades en los estudios del COA a escala nacional y local.
- Analizar la permanencia, tensiones y relevancia del estudio de las problemáticas de la historia del COA en los diseños curriculares de Chubut, en los textos escolares de uso local y en los planes de estudio de la carrera de Historia en la UNPSJB-CR a través de las reformas educativas del siglo XX y XXI.

Para concluir, la producción de conocimiento es una de las prácticas que distinguen y dan entidad a la Educación Superior universitaria y a los centros de

investigación⁷. Entendemos que la investigación es una parte central de sus objetivos de formación, pero la transferencia hacia la práctica educativa -tanto de grado como escolares otra, no menos relevante, porque es la formadora de estudiantes, ciudadanos críticos reflexivos y más aún, de potenciales educadores.

Nuevamente recordemos que nuestro caso de estudio aborda, por un lado, la carrera de Historia en la UNPSJB-CR y por otro, los espacios curriculares de primer año de Educación Secundaria local, todo ello con posibilidad de compararse con realidades educativas dedicadas al estudio del COA en otras latitudes argentinas.

1.3. Estado de la cuestión

El presente apartado tiene por objeto exponer de qué manera nuestro tema de investigación ha tenido presencia en las discusiones académicas en aspectos parciales o generales. De este modo, en este apartado, realizaremos una exploración historiográfica apuntando a rescatar lo escrito e indagando en las líneas de análisis ausentes en la problematización del tema.

Como ya señalamos, el estudio de las relaciones entre la producción académica sobre el COA y el campo de las prácticas educativas -vinculadas a su vez- a los diseños curriculares desprendidos de las sucesivas leyes de educación nacionales y provinciales, no ha recibido atención suficiente ni constante por parte de los especialistas. Si bien en los últimos años esta problemática comenzó a figurar en la agenda académica, son incipientes los estudios que tratan la progresiva desarticulación entre los campos de la investigación y la educación.

Por cierto, algunos docentes investigadores argentinos, especialistas en el área del COA, dedicaron alguna reflexión -aunque de modo esporádico- sobre este cruce entre la especificidad histórica de las problemáticas del COA y el ámbito educativo, si bien no profundizaron estas cuestiones en sucesivas investigaciones (Zingarelli, 1996; De Bernardi- Ravenna, 2002, 2007; Pfoh, 2006; Campagno, 2007).

⁷ Los centros de investigación sobre COA en Argentina se encuentran insertos en universidades nacionales públicas, privadas (UCA) y CONICET.

A continuación, presentaremos un recorrido sobre los antecedentes historiográficos encontrados en relación con tres tópicos: *I- sobre los contextos normativos y recortes a través de la legislación educativa; II- sobre la práctica educativa del COA en la Educación Secundaria y Superior y III- sobre los contenidos del COA en los manuales escolares.*

I- Sobre los contextos normativos y recortes a través de la legislación educativa

La reconstrucción de los escenarios históricos en los que nuestro trabajo se despliega, requirió establecer recortes temporales y en este sentido rastreamos trabajos que han propuesto periodizaciones de la educación argentina. En líneas generales, ha primado el criterio de establecer recortes a partir de la Ley 1.420 que reglamentó la Educación Común (1884) como etapa fundacional, un segundo momento donde se ubicaron las posteriores reformas educativas tras el regreso a la democracia en 1983, con la Ley Federal de Educación 24.195 (1993) y la Ley de Educación Superior 24.521 (1995) y, una tercera etapa con la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006).

En este sentido Adriana Puiggrós, en su libro *Que pasó en la educación argentina. Desde la conquista hasta el menemismo* (1996), aportó un interesante relevamiento de los lineamientos estructurantes de las políticas educativas, continuidades y cambios a la luz de los gobiernos de turno -desde la colonia a la presidencia de Carlos Menem- y de los postulados epistemológicos y pedagógicos en discusión. En otra investigación, la autora realizó un relevamiento en diez provincias argentinas cuyo objetivo era analizar la situación y características de la educación en dichas provincias y Territorios Nacionales entre 1885-1945, si bien en este estudio no estuvo incluida la provincia de Chubut (Puiggrós, 2001).

Otro de los temas que atrajeron el interés de los especialistas fue la función republicana de la escuela pública. Los trabajos de Juan Carlos Tedesco (1986) y de Lucía Lionetti (2005) abordaron esta problemática entre fines del siglo XIX y mediados del XX. Estas investigaciones se iniciaron en la etapa de implementación de la Ley 1.420 y su pretensión de lograr una progresiva centralización y uniformidad del sistema educativo hacia el interior del país. En estos estudios, nuevamente, no se incluyeron las realidades regionales de los Territorios Nacionales y, en esto, recordemos que Chubut pasó a ser considerada provincia por la Ley Nacional de provincialización de los Territorios

Nacionales 14.408 (1955). En síntesis, en los anteriores relevamientos no se incluyó la realidad educativa de la región chubutense -y menos aún comodorenses- que nos interesa analizar en esta aproximación.

Recién a inicios del siglo XXI, comenzaron a publicarse trabajos de investigación realizados desde el propio plano provincial. Tales estudios versaron sobre el sistema educativo en diversas localidades de Chubut y abordaron la implementación de la escolaridad entre 1810-1916 (Caviglia, 2011) analizando las prácticas de los pueblos originarios, las propuestas educativas de la mano de las principales corrientes migratorias en la zona junto a las modalidades salesianas y el avance de la escolarización desde el Estado nacional. Si bien dicho trabajo estaba centrado en el análisis de la Educación Primaria, nos permitió conocer la progresiva implementación del sistema educativo bajo la Ley 1.420 y los lineamientos pedagógicos desarrollados en la provincia. Este trabajo se complementó con un posterior estudio centrado en el desarrollo histórico de la Educación Primaria y Secundaria en Chubut en diálogo con la normativa nacional y provincial hasta la primera década del presente siglo (Wajdzik, 2010).

Ahora bien, en cuanto a la *Educación Superior en Chubut*, sus inicios se vinculan con la Ley Nacional 20.296 (1973) de creación de universidades nacionales en diversas localidades del interior del país en el marco del denominado Plan Taquini. Este documento de fines de los '60, refiere al 'Plan de Nuevas Universidades' que Alberto Taquini propuso se instalasen en ciudades donde la densidad poblacional lo justificara. Los objetivos proponían: a) descentralizar la matrícula universitaria de las universidades metropolitanas; b) disminuir la conflictividad de la revuelta estudiantil en tales centros académicos; c) desde la perspectiva de la modernización educativa, que se potenciara el desarrollo en educación e investigación de los recursos humanos, técnicos y económicos a escala regional y, d) con esto último, se evitara la migración de jóvenes hacia los tradicionales y sobredimensionados centros académicos del país (Rovelli, 2009: 117-137). La UNPSJB-CR se creó en ese contexto político con el fin de regionalizar el acceso a la Educación Superior universitaria.

Otro estudio de Puiggrós (1996: 120-121) sostiene que hacia los años '90 -veinte años después de la creación de estas universidades nacionales a escala regional- éstas no habían cumplido con su cometido original de descentralizar la migración de estudiantes a otros centros educativos y que, además, presentaron problemas estructurales por estar alejadas de entornos económicos estimulantes. Por cierto, los datos provistos por el relevamiento realizado en el *Programa de Evaluación Institucional Permanente*

(UNPSJB, RES R/3 023/97) y el *Documento de Lineamientos Institucionales de la UNPSJB* (RES CS 086/21) -como mencionaremos en el capítulo 4 de la tesis- permiten tener una revisión actualizada de los alcances reales que la Universidad local desarrolló en su contexto regional de pertenencia y en interacción con otros centros nacionales e internacionales.

II- *Sobre la práctica educativa del COA en la Educación Secundaria y Superior*

Con el fin de reflexionar sobre el estado de la práctica educativa y la relevancia de la permanencia de los estudios del COA en los currículos escolares, pero ya avanzado el siglo XX, Andrea Zingarelli (1996) analizó la relación existente entre algunas propuestas editoriales para la enseñanza de la Historia Antigua, la producción del conocimiento disciplinar sobre la historia del COA y la configuración de tal especificidad a un conocimiento escolar de nivel medio. La autora sostiene que el objetivo de la enseñanza de la Historia Antigua en la enseñanza media es muy distinto al que persiguen los especialistas interesados en ésta, ya que la búsqueda de los docentes de Educación Secundaria tendría que ver con el hecho de que los alumnos adquieran conceptos y contenidos problemáticos que les permitiesen ‘pensar históricamente’ (Zingarelli, 1996: 84).

En esta ponencia, Zingarelli señala que la Historia que se enseña no es la de los historiadores que la investigan, ya que los contenidos de la enseñanza Secundaria son resultado de la transposición didáctica, es decir del proceso que transforma al conocimiento científico en otro tipo de conocimiento con el objetivo de adecuarlo a las particularidades de la vida escolar.

Zingarelli ya ponía de relieve, veinte años atrás, la necesaria articulación entre conocimiento científico, conocimiento escolar y prácticas áulicas que contemplaran la relevancia de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje y la política editorial detrás de la edición de los manuales escolares en nuestro país. En este sentido, consideraba que quizás el problema residía en que tal como se trabajaban y abordaban estos textos y los contenidos escolares, la trasposición didáctica significaba anclarse en un paradigma que buscaba sólo hilar acontecimientos y no pensar problemas históricos sociales (Zingarelli, 1996: 83-84, 86).

Más cerca en el tiempo, la inclusión de la enseñanza de la Historia Antigua en los currículos de enseñanza secundaria también fue analizada por Emanuel Pfoh (2006), quien en una primera parte de su análisis se enfocó en los manuales escolares. Allí, reconstruyó un trayecto historiográfico del siglo XX, al que describía sesgado por una narrativa histórica evolucionista y moralista, que partiendo de aquel prístino pasado lejano y exótico ubicado en el COA marcaba en capítulos su evolución hacia la modernidad occidental y con esto, la formación se basaba en la existencia de un unívoco esquema universal de desarrollo de la humanidad (Pfoh, 2006: 185-1992).

En la segunda parte, Pfoh se centró en analizar la utilidad del estudio de las sociedades antiguas posicionado desde otro enfoque teórico, donde ya no serían consideradas como preludio de nuestra sociedad actual. Así, la relevancia de incluir el estudio de estas sociedades antiguas radicaría en estudiar y analizar aquel pasado como escenario a partir del cual se podían comprender configuraciones sociales ajenas a la occidental, habilitando la posibilidad de comprender nuestra propia contingencia histórica y el conocimiento de la diferencia, lo que suponía se constituía en un buen camino hacia la tolerancia comprensiva:

[...] “la historia antigua tiene una labor importante para realizar, labor otra que la del impacto cultural, la anécdota empírica y el exotismo. Su labor, mediante el entendimiento y, en especial, la comprensión, esto es, una actitud empática con la situación y, asimismo, con la esencia social y cultural de los miembros de otras comunidades humanas, es la de enseñar la tolerancia del otro” [...] (Pfoh, 2006: 192).

Por esto mismo, argumentó que estudiar sociedades antiguas adquiere relevancia en las prácticas educativas actuales al posibilitar la ampliación de los horizontes de conocimiento y de comprensión social. De este modo, consideró que abordar desde una pedagogía de la tolerancia permitiría fortalecer en los educandos la propia mirada de las cosas, no cerrada en sí misma, sino con apertura para entender el mundo, desde el conocimiento de lo ‘otro’, un opuesto complementario, aún dentro de la propia sociedad (Pfoh, 2006: 191-192).

En la pretensión de repensar la práctica educativa desde una perspectiva posmoderna, Cristhian Díaz (2010) señaló que los discursos hegemónicos aún responden a los lineamientos de la modernidad, argumentando que, desde ese paradigma, se establecieron órdenes que incluían -al mismo tiempo que excluían- contenidos,

valoraciones, representaciones, sentidos y significados que al presente debían ser interpelados y cuestionados (Díaz, 2010: 222-225).

Díaz planteó que la práctica escolar debería ‘deconstruir sin destruir’ el camino recorrido, con lo cual lo establecido en la modernidad se torna basal para ser conscientes de lo que debe reconstruirse y replantearse (Díaz, 2010: 224). El autor, si bien analizó la escolaridad en Colombia, propuso una pedagogía que ofreciera nuevas propuestas para los escenarios educativos y planteó, para la práctica educativa, que el estudio de la Historia fuera capaz de posibilitar condiciones para abrir nuevos horizontes de problematización y apertura hacia nuevas rutas de pensamiento.

De este modo, entendía que la escuela era el dispositivo formador por excelencia del ciudadano de la modernidad y *requiere se transforme* en un lugar generador de condiciones que active los procesos formativos de los sujetos, si bien ligado a una territorialidad biográfica sin por ello excluir el análisis de problemáticas de otras escalas geográficas, distantes pero cercanas, según los desafíos de aprendizaje educativo que se proponga (Díaz, 2010: 230).

En relación con el desfase entre la agenda de producción científica y su correlato en los diseños curriculares y producción editorial, Pablo Pineau (2010) realizó un análisis de la formación docente en Ciencias de la Educación en nuestro país, donde observó el progresivo distanciamiento entre el campo de producción académico y la producción de bibliografía para la formación docente que renovara las categorías analíticas, el vocabulario conceptual, la actualización de temáticas y recuperara la especificidad de lo local en tensión y acuerdo con las realidades de alcance nacional, en su conjunto todo vagamente abordado en la formación de los cuadros docentes.

Pineau (2010: 21-23) señaló con claridad la diversidad de riesgos que implicaba este distanciamiento entre la consolidación de la academia y la no actualización en la formación docente, acordando que debería existir una necesaria articulación porque tanto la producción epistemológica, los lineamientos curriculares, la formación docente y la práctica educativa son prácticas interconectadas y situadas en contextos históricos. Por último, señaló que el hecho educativo en su complejidad es un hecho histórico y político. Entre los riesgos que tal distanciamiento podría suponer, nos interesa destacar aquellos a los que Pineau se refirió de modo explícito:

[...] “Desestimar la complejidad de los procesos históricos que han dado lugar al presente, y en su lugar brindar versiones simplificadas y simplificadoras del pasado (...)

Carecer de un vocabulario de términos y categorías específicas de uso riguroso para la comprensión de la situación actual –v. g. agentes educativos, espacio público, derecho a la educación, representación, etc.– y ofrecer definiciones inscriptas en el sentido común. (...)

Desconocer las distintas tradiciones de producción del conocimiento y sus debates, y proponer versiones basadas en la acumulación y yuxtaposición de saberes o en oposiciones binarias (democrático/autoritario, crítico/acrítico, incluyente/excluyente, etc.) que simplifican la comprensión” [...] (Pineau, 2010: 22)

Esta última descripción nos llevó a indagar si tales cuestionamientos eran viables de ser proyectados al área de Historia y, en particular al COA, y a partir de allí, plantear de qué manera la práctica de la investigación y la educativa articuladas posibilitarían el potenciamiento del pensamiento crítico, diverso y complejo que las leyes de educación explícitamente buscan formar y fortalecer en los estudiantes en la Educación Secundaria y Superior.

En esta línea de análisis, pero en cuanto al sentido de la *enseñanza de Historia Antigua en la Educación Superior*, centrando su análisis en la etapa posterior a la reforma educativa de los '90, las historiadoras rosarinas especializadas en el COA, Cristina de Bernardi y Eleonora Ravenna (2002 :8-9) se cuestionaron acerca del propósito que tendría la continuidad de la enseñanza de la Historia Antigua en los planes de estudio de grado.

Este interrogante lo plantearon desde una indagación que modificara el *para qué* por un *por qué* producir y enseñar estos contenidos, afirmando que la sociedad humana transita un doble proceso, aquel de las regularidades y, en paralelo, el de la diversidad en la resolución de sus problemas. Más aún, las autoras sostuvieron que la investigación de las problemáticas del COA en las universidades argentinas y latinoamericanas ofrecía una perspectiva de abordaje que tomaba distancia del eurocentrismo, o bien según conceptualizan las autoras, del *occidentocentrismo* (De Bernardi y Ravenna, 2007: 5). Este distanciamiento geográfico ofrecería una perspectiva específica y en consonancia con las realidades sociales propias.

Este desafío de pensar la relevancia de la permanencia de los contenidos del COA en la Educación Media y Superior fue el eje temático del Congreso Nacional de ALADAA del año 2006, que tuvo lugar en la UBA y que se tituló: 'La investigación sobre Asia y África aplicada a la enseñanza formal'. En aquellos años ya se observaba una progresiva reducción de los contenidos referidos a tales áreas en los diseños curriculares tanto de nivel Secundario como Superior, aunque lamentablemente no se dio continuidad a esta problemática en reuniones posteriores. Nuevamente, hacia el 2017, comenzó a

detectarse una creciente incorporación de mesas temáticas en los programas de eventos científicos nacionales, cuyo objetivo era compartir observaciones acerca del estado de las relaciones entre planes de estudio de las carreras de Profesorado en Historia, diseños curriculares de Educación Secundaria y textos escolares, situaciones presentadas con preocupación desde distintas latitudes argentinas, en las cuales hemos incluido las respectivas a Chubut y la UNPSJB-CR⁸.

En relación con estas últimas cuestiones, Horacio Zapata (2015) se propuso pensar las relaciones entre la práctica educativa y las estrategias de trasposición didáctica de los contenidos referidos al COA. En particular, analizó de qué manera se podrían generar mecanismos para traspasar de una ‘pedagogía de la memoria’ para estudiar la historia del COA a una progresiva incorporación de una ‘historiografía de la alteridad’. En sintonía con lo que venían afirmando los historiadores anteriormente mencionados, Zapata sostenía que redefinir cómo enseñar dinámicas socio históricas en su complejidad era un ejercicio que, partiendo del estudio de las Historias Antiguas, les permitiría a los estudiantes afianzar su posicionamiento crítico y reflexivo sobre las sociedades contemporáneas externas a su realidad cercana y cotidiana (Zapata, 2016: 125).

Este mencionado cambio de paradigma implicaría reposicionar los estudios del área en la práctica educativa, desde una mirada crítica y repensar el abordaje de las categorías *tiempo, espacio y cultura* en los diseños y manuales escolares. Si bien Zapata no profundizó en el análisis de estos últimos conceptos, cuestionó la atomización y recortes que se establecían en el ordenamiento de los contenidos en los espacios curriculares y en el sistema educativo en general. Estas situaciones en su conjunto obstaculizaban, a su criterio la formación de un pensamiento complejo, crítico y reflexivo de los estudiantes quienes podrían nutrirse del conocimiento de las sociedades antiguas (Zapata, 2015: 300-302, 321-329).

⁸ I Jornadas de Actualización en Investigación y Docencia sobre el Cercano Oriente Antiguo, UNLP (2 y 3 noviembre 2017); II Jornadas de actualización en investigación y docencia sobre el cercano oriente antiguo, UNLP (24 al 26 noviembre 2020); IV Jornadas “*Diálogos Pasado y Presente. Prácticas y fronteras entre Asia, África y Europa en el espacio Mediterráneo*”, FHCS, UNPSJB y G.E.E.F.P.S.A y M.C. (12 y 13 de agosto de 2019), mesa 4: Producción de conocimiento en sociedades mediterráneas y prácticas educativas, un diálogo a reflexionar; V Jornadas Diálogos Pasado Presente “*Las Crisis como posibilidad de cambio y transformación. Análisis y reflexión desde la antigüedad a la actualidad*” UNPSJB. G.E.E.F.P.S.A y M.C (9 y 10 agosto de 2021), mesa 4: Como abordar “Escenarios de crisis en la historia” en contextos de aprendizajes. Diálogos sobre la práctica educativa entre educación superior y secundaria; Ciclo de conversaciones: *La enseñanza de la Historia del Antiguo Oriente en el nivel medio y superior (2021)* Universidad Nacional de Salta - IHAO- ICSOH-CONICET

Nuevamente debemos resaltar que, si bien resulta escasa la bibliografía que remita a investigaciones sobre el tema que nos convoca, es relevante señalar que las reflexiones citadas por estos especialistas del COA en Argentina acuerdan en postular la relevancia del estudio del área y su permanencia en los diseños curriculares escolares, en la formación de grado y en la producción editorial, pero desde la perspectiva de la *otredad*, como la profundizaremos en el apartado *Perspectivas teóricas* (véase en capítulo 2, 2.1: 45).

Al momento, el actual estado de la cuestión pone en evidencia los aspectos desde donde escasamente se ha abordado la problemática que nos compromete en este trabajo y también pone de manifiesto lo inédito de su planteo como problema de reconstrucción histórica. Por cierto, reconstruir un problema *de desarticulación* entre la práctica académica de investigación y la educativa ha implicado ahondar en sus raíces, esto último, nos llevó a indagar por qué y de qué manera, a escala nacional y en particular, a escala local, se suscitaron en cada recorte temporal determinadas tomas de posición acerca de la incorporación de los contenidos de COA en la práctica académica y educativa y, desde qué perspectivas, protagonismos y modalidades acontecieron.

III- Sobre los contenidos del COA en los manuales escolares.

Las actuales investigaciones desarrolladas sobre la producción editorial argentina de manuales escolares de Historia exceden el marco local. Es una apreciación que se evidencia también en el universo europeo, como lo muestran los trabajos de Cuesta (2002) y a escala nacional, los de Losada (2006) y Cubilla (2020).

Es así como la propuesta de analizar manuales de Historia que se publicaron en nuestro país entre 1890 y 1950 fue objeto de un reciente análisis de Sergio Cubilla (2020). Este estudio que refiere a los contenidos del COA que figuran en aquellos mostró la fuerza del paradigma eurocentrista, occidental y cristiano como el lineamiento principal seguido en la edición de tales textos escolares. Tales influencias las demuestra en la utilización de una serie de expresiones duales que estaban presentes en dichos manuales como son los binomios ‘Oriente/Occidente’ o ‘nómades/sedentarios’ y en apreciaciones desde el evolucionismo y la consecuente búsqueda de épocas de ‘esplendor’. De este modo, a su entender, la producción editorial de textos escolares (manuales), entre aquellos años,

estaba embebida de una mirada que veía a ‘Oriente’ desde una perspectiva positivista acorde al paradigma de la modernidad vigente entonces.

Un aporte complementario a esta línea de análisis editorial que presenta Cubilla y vinculada a la educación tradicional enciclopedista, es el enfoque de Raimundo Cuesta (2002: 33-35) quien acerca una perspectiva de análisis acerca de la edición española de textos escolares desde fines de siglo XIX hasta las reformas educativas de los ‘90 del siglo pasado- a los cuales denomina textos de ‘Historia *sin pedagogía*’. En esta categoría designaba a los manuales escolares de Historia elaborados con un fuerte sesgo erudito cuyo objetivo era ser complemento de la clase magistral del catedrático a cargo.

Es decir, a su entender, esos textos de Historia carecían de un formato pedagógico porque interesaba el conocimiento enciclopédico, donde se reforzaba la práctica de la memoria como estrategia de aprendizaje y donde la apropiación del conocimiento disciplinar se valoraba como el requerido fuste académico de un proyectado posicionamiento social de liderazgo y de la elite (Cuesta, 2002: 34-36; Losada, 2006). El autor enfatiza que cada texto y la misma enseñanza de la Historia resultaban coherentes a la realidad sociohistórica que los enmarcaba.

Una primera mirada sobre los manuales argentinos es la de Carlos Tedesco en afinidad con esta última perspectiva de análisis española, quien señala que en los textos escolares se excluía lo didáctico-pedagógico dado que la incorporación de saberes apuntaba a la construcción y acumulación de un capital cultural. Tedesco también entiende que, en ese contexto temporal de fines del siglo XIX y principios del XX, la educación pública se orientó preferentemente hacia contenidos enciclopédico-humanistas adecuados para la formación de quienes protagonizarían el posterior ejercicio de las funciones políticas, en particular, de sectores vinculados a la elite (Tedesco, 1986: 73-74).

Otra línea de análisis sobre textos escolares argentinos fue la propuesta acerca del tratamiento de *la temporalidad* en manuales de Historia Antigua que realizó María Silvia Álvarez (2020: 107-118), quien desarrolló esta indagación en seis manuales pertenecientes a cada uno de los tres contextos normativos que regularon la educación argentina⁹. La autora centró su análisis en la categoría *tiempo histórico* y en las modalidades en que registró los conceptos *cronología, periodización, cambio, permanencia o continuidad, sucesión, simultaneidad, causalidad -mono y*

⁹ Refiere a las tres leyes nacionales de Educación: la ley 1.420, la reforma educativa del 1993 y la última de 2006.

multicausalidad-, *duración -corta, media, larga-* no sólo por su carácter informativo, sino conceptual, explicativo y didáctico. A diferencia de Cubilla, seleccionó para el análisis textos escolares desde mediados de siglo XX hasta fecha reciente.

En las conclusiones de su trabajo, una de las cuestiones que observó es que en ninguno de los manuales se planteaba una definición acerca del tiempo histórico, y que tampoco se ofrecían conceptualizaciones, tan solo explicaciones acerca de la medición y periodización del tiempo. Sin embargo, afirmó que, en las últimas décadas, se transitó desde una concepción positivista, cronológica y centrada en el acontecimiento a colocar un mayor énfasis explicativo en los procesos por sobre el acontecimiento, en paralelo a una progresiva incorporación de la multicausalidad (Álvarez, 2020: 116).

En cuanto a la escala local, en Comodoro Rivadavia, un primer antecedente lo constituyó el equipo de cátedra de HAO (UNPSJB-CR) a través de un relevamiento de los textos escolares más comunes en la práctica escolar comodorenses y que se expuso en el trabajo de investigación titulado *Caracterización de la construcción de representaciones del poder, de las identidades y de las fronteras en prácticas pasadas y presentes. Su influencia en diferentes culturas escolares comodorenses y en los manuales escolares utilizados por los alumnos del 7º de EGB 3* (Sayago y Baeza: 2007-2009). Los objetivos de aquella compulsa tenían que ver con la observación de las características de las prácticas escriturarias presentes en los manuales escolares que abordaban los temas propuestos desde los -entonces vigentes- Contenidos Básicos Comunes de la Ley Federal de Educación y rastrear la incorporación -o, al menos, mención- de cuatro categorías propuestas en aquel proyecto de investigación: poder, fronteras, prácticas estatales e identidades.

En ese entonces (2009) se concluía que en el diseño editorial de los manuales escolares se destacaba lo siguiente: a) que la presentación de los temas y contenidos trabajados tenían propiedad conceptual, si bien en líneas generales, respondían a una presentación secuencial de las sociedades y momentos históricos, con escasa mención a las categorías relevadas según los objetivos del proyecto; b) que se mantenía la linealidad del acontecer histórico, en el sentido de que unas sociedades antecederían y otras las continuaban, sin establecer relaciones sincrónicas entre grupos o culturas y; c) que se explicitaba la necesidad de proponer la actualización docente en estrategias analíticas y procedimentales para abordar los contenidos curriculares de un modo alternativo a lo observado en los manuales escolares (Sayago y Baeza, 2009):

Como consecuencia de esta última observación se realizó una compilación de

trabajos realizados por historiadores locales del Grupo de Estudio sobre Estatalidad, Fronteras y Prácticas en las Sociedades Antiguas y de la Modernidad Clásica (G.E.E.F.P.S.A. y M.C., UNPSJB) que fueron publicados bajo el título *Aportes para la lectura de la otredad y las fronteras en las sociedades mediterráneas* (Crespo y Filippini, 2018), cuyo propósito fue generar textos con miras a la actualización de los docentes en Educación Secundaria y que circularon a escala local y desde la sede Trelew de la UNPSJB.

Como podemos observar, otras voces desde fines de los '80 también llamaron la atención al carácter dogmático y enciclopédico de los manuales de educación argentina. En este sentido, Carlos Escudé (1987) señalaba que era relevante subrayar que:

[...] “la problemática de lo que en la educación argentina *falta*: (es) inculcar un método de pensamiento científico y una aptitud a la duda sistemática frente al universo de lo intelectual” [...] (Escudé, 1987: 127)¹⁰.

Esta frase nos resultó coherente a los propósitos de nuestra tesis, al analizar si el paso de las décadas ha significado una actualización de los textos escolares, no sólo al compás de los cambios conceptuales sino en las estrategias de enseñanza- aprendizaje relevantes para la formación de los ciudadanos del nuevo milenio.

A modo de conclusión sobre los tres tópicos que delinearon el estado de la cuestión:

¹⁰ Escudé (1987: 11-160) realiza un estudio a partir de una selección de textos escolares de Geografía argentina, donde de modo comparativo, rastrea la presencia de conceptos que hacen a los litigios territoriales de Argentina con otros países. En su investigación parte de los conceptos *litigio*, *soberanía* y *disputa* donde enfatiza la presencia, pero, sobre todo, la *ausencia* de palabras claves que contribuyen -a su entender- a sesgos que deforman el nacionalismo argentino y su proyección en los textos escolares entre los '40 y los '80, situaciones al vaivén de los contextos de la política nacional. Si bien lo aplicó a manuales de Geografía, resultó significativo observar las estrategias metodológicas que implementó en su análisis.

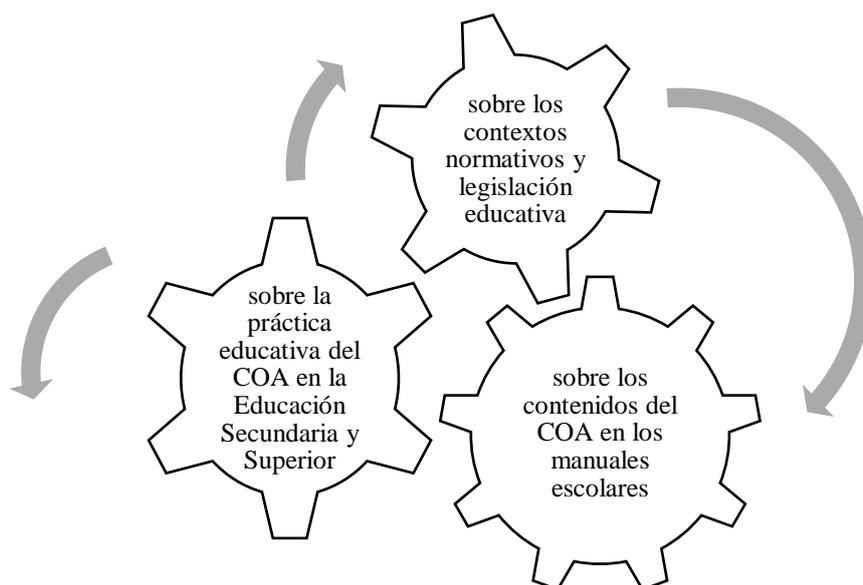


Diagrama 3: Esquema de los tres tópicos que estructuran el estado de la cuestión.

Se observa una aproximación fragmentaria al problema del estudio de estos tres tópicos (véase Diagrama 3) en la escala nacional y si bien han tenido vigencia en la agenda académica, no han sido investigados en forma articulada tal como lo proponemos aquí, menos aún pensados desde la escala local patagónica. En este sentido, aspiramos aportar una investigación inédita que ilustre sobre dicho estado de articulación entre los tres tópicos, aunque centrada en un contexto local que se encuentra en permanente interacción con las escalas nacional y global.

También apuntamos a que las estrategias metodológicas y las conclusiones constituyan un aporte significativo con el propósito de que puedan replicarse en otros escenarios institucionales donde se observe de igual modo una desarticulación entre la práctica investigadora y la educativa.

Esta propuesta de investigación se encuentra en sintonía con aquellas que propongan la revisión de los saberes y contenidos de las historias locales, nacionales y universales -antiguas y contemporáneas- que, en clave de problemas históricos aporten a la sólida formación de ciudadanos integrales como la Ley de Educación Nacional

pretende formar¹¹. Y que en la formación de grado de los historiadores se constituyan en saberes significativos con miras a la futura construcción de propuestas curriculares, experiencias pedagógicas y de investigación áulica y/o académica.

1.4. Hipótesis

Hasta aquí hemos visto que, a escala nacional, durante los '80 se objetó la relevancia del estudio del COA en Argentina, cuestionamiento atravesado por una reformulación disciplinar en el ámbito académico en consonancia con la reapertura democrática e intelectual. Esta situación desafió a la generación de nuevos especialistas del área que motorizaron un proceso de renovación centrado en la producción de conocimiento en investigación, en Educación Superior y con eco en la producción de textos escolares. Ya en el transcurso de las siguientes décadas tomó cuerpo, por un lado, una divergencia de recorridos entre la práctica académica de investigación de especialistas argentinos que afianzó su desarrollo en el país y en el exterior y por otro, la enseñanza del COA en la Educación Secundaria y en la reproducción desactualizada de estos contenidos en los textos escolares.

A escala local, consideramos que esta situación se replicó en tanto la reapertura de la carrera de Historia y reformulación de los planes de estudio en la UNPSJB-CR en el contexto de la normalización institucional desde mediados de los '80 incidió en un fuerte cuestionamiento de la carrera local a la tradicional visión del estudio y enseñanza del COA en el nivel Superior. En las décadas siguientes, la atención centrada en la renovación y actualización del estudio del COA -fortalecida en la práctica educativa Superior- se produjo en paralelo a la materialización de una progresiva desarticulación entre dicha formación académica de grado, los diseños curriculares provinciales y la oferta de los manuales escolares para la Educación Secundaria.

La mencionada revisión de los estudios del COA a escala local incidió de manera directa en la formación de los profesores de Historia locales que, si bien reposicionó la relevancia y permanencia de los estudios del COA -ante la vacancia de otros puentes de

¹¹ “[...] c) Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural d) Fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana [...]” (Ley nacional 26.206: art 30)

articulación institucionales- no alcanzó para revertir la desarticulación entre los restantes campos de la práctica educativa de Educación Secundaria, la del diseño curricular del Ministerio de Educación provincial, la actualización postítulo y la edición de textos escolares que aún se observa avanzadas dos décadas del siglo XXI.

Por todo esto nuestra hipótesis de trabajo sostiene que tal divergencia entre la producción académica de conocimiento científico y la práctica educativa de los niveles de Educación Secundaria y Superior en relación con los contenidos del COA en Comodoro Rivadavia *sería producto de la inexistencia de prácticas institucionalizadas de articulación entre niveles educativos -Superior universitario y Secundario provincial- dependiendo éstas de la iniciativa personal (voluntarismo), todo ello ligado a las coyunturas históricas nacionales y locales.* El rol articulador de la UNSPJB estaría desdibujado siendo que la universidad local es la única formadora de profesores y licenciados destinados a insertarse en los niveles educativos locales y regionales y que cuenta con recursos locales formados para constituir prácticas de formación continuas y actualizaciones postítulo.

Así, una lectura desde la escala local enraizada en situaciones de índole histórica buscará generar un diagnóstico de situación y respuestas significativas a una problemática perceptible ya en la agenda académica a nivel nacional.

A continuación, presentaremos las herramientas teóricas y metodológicas que utilizamos para demostrar la hipótesis formulada.

Capítulo 2: *Teoría y metodología para abordar la divergencia*

2.1. Perspectivas teóricas

Nuestro problema de investigación es abordado desde una perspectiva que, por un lado, requiere que se ponderen las trayectorias historiográficas más relevantes a la disciplina, en particular *el historicismo clásico, el positivismo histórico y las sucesivas formas de hacer Historia* que le sucedieron. La práctica académica de los estudios del COA, los diseños y contenidos curriculares, así como los textos escolares, construyeron un derrotero a la luz de estas corrientes históricas o en contraposición a las mismas.

Nuestra propuesta recorre un camino que, entendemos, diverge de las perspectivas históricas que fundamentan por separado la experiencia académica, la práctica educativa y la producción de textos. Desentramar estas prácticas desde los principios analíticos de algunas corrientes historiográficas nos brindará argumentos teóricos para abordar dicha divergencia.

Por otro lado, el enfoque teórico desde donde proyectamos nuestra investigación se basa en las perspectivas que incorpora la valoración de la *otredad* pensada desde la diferencia y la diversidad (Boivin, Rosato y Arribas, 1999) y discrimina las prácticas a través de los conceptos de *agente, habitus y campo intelectual* de Bourdieu como constructos teóricos a través de los cuales entender, explicar y contextualizar la información producida y abordada en nuestra tesis, todo ello inmerso en las coyunturas históricas que atravesaron el fin de siglo XX e inicios del XXI.

a) *El historicismo clásico, el positivismo histórico y las sucesivas formas de hacer Historia*

La trayectoria histórica del estudio del COA en nuestro país requiere establecer puentes con las trayectorias historiográficas que la Historia, como disciplina, ha desarrollado con incidencia en las investigaciones de especialistas argentinos en el tema

(Casullo, 1996: 9-22; Devoto y Pagano, 2009: 8), en los esquemas curriculares y en la producción de los contenidos conceptuales de los manuales escolares.

Para comenzar, señalaremos que los fundamentos del *historicismo clásico* fueron establecidos por dos constructos teóricos, que si bien contemporáneos, debemos distinguir: por un lado, el *historicismo* del alemán Leopold von Ranke (1795-1886) a quien se consideró el padre de un *ethos* científico de la Historia instituido en las modernas universidades europeas (Iggers, 2012:25; Burke, 1993) y por otro, el *positivismo* del francés Auguste Comte (1798-1857) (Roldán, 1997: 95-113; 120-126), con amplia repercusión en los intelectuales argentinos de fin de siglo y principios del XX (Devoto y Pagano, 2009: 73-285).

De este modo, ambos constructos, el *historicismo* y el *positivismo histórico* son dos corrientes que conformaron a la Historia como una ciencia, una disciplina que comenzaba a distinguirse con un método, temas y propósitos propios en el transcurso del siglo XIX. Si bien la posterior historiografía suele tratarlos en sinonimia como fundantes del *historicismo clásico*, ambas trayectorias disciplinares fueron autónomas, el *historicismo* surge como un movimiento propio de la Historia en la Alemania prusiana y el *positivismo histórico* se desprende de la Sociología francesa en el marco de la III República.

Como señalamos, el *historicismo* emergió con la figura de Ranke quien institucionalizó a la Historia en el espacio universitario y propuso *el* método para su práctica científica. La realidad pasada sólo podía ser comprendida a partir de la aplicación de un método científico, objetivo, una historia negadora de todo juicio de valor y especulación filosófica. En esta lógica, esta corriente historiográfica sostenía que se debía mostrar cómo ocurrieron las cosas en realidad sin intervención de la subjetividad del historiador, dado que los documentos, previamente validados en su autenticidad, hablarían por sí mismos (Ranke, 1824). El rescate de los documentos emanados del Estado - 'la voz política'- se entendía objetiva y neutral frente a los acontecimientos y otros testimonios. El *historicismo* alemán pretendía estudiar a través de una rigurosa búsqueda metódica -el método científico- cada período histórico en su singularidad, en 'la consumación de su tiempo', es decir, en los hechos observados en los documentos oficiales escritos.

En tanto, en Francia, el *positivismo histórico* fue incorporado por historiadores franceses hacia fines del siglo XIX e inicios del siglo XX y su perspectiva radicaba en detectar un orden por medio de la búsqueda de leyes generales que iluminaran el curso de

las sociedades. La pretensión consistía en buscar uniformidades que explicaran el devenir de las nuevas entidades sociopolíticas. La búsqueda de causas a través de la observación de los hechos permitía a los positivistas deshacerse de lo contingente y centrarse, con capacidad explicativa, devenida del racionalismo ilustrado, en el ámbito social. Los historiadores positivistas, cuya pretensión era alcanzar la verdad absoluta y la idea de un desenvolvimiento humano ligado a la razón y en evolución constante sostenían que: [...] “la búsqueda de algún tipo de explicaciones generales, leyes o al menos regularidades organizan la interpretación del pasado” [...] (Devoto y Pagano, 2009: 75).

A su vez, el *positivismo histórico* francés aportó la perspectiva teórica de explicar el devenir de la Historia en estadios temporales que se habrían sucedido desde ‘lo primitivo’, al posterior teológico medieval para finalizar en el estadio científico de la razón, el orden y el progreso que vivía la Europa occidental industrializada en los tiempos de Comte (Roldán, 1997: 95). En síntesis, se trata del trazo de un relato lineal traducido en leyes generales que permitían explicar la evolución y los cambios en la historia de la humanidad, centrados en el estudio académico de la trayectoria histórica europea.

De este modo, la linealidad de la Historia se reconstruyó en etapas que *clasificaban* las diferencias entre las sociedades, en base a rasgos diacríticos y fenotipos basados en explicaciones biológicas por sobre las culturales, la naturalización de estos argumentos para el establecimiento de las diferencias raciales y como basamento para rotular a las sociedades como *salvajes, atrasadas, bárbaras, evangelizadas y/o civilizadas*, estas últimas, inmersas en un ‘progreso’ considerado infinito. Esta corriente de pensamiento desarrolló una mirada de las sociedades en consonancia con la teoría darwiniana según la cual las especies luchan por la supervivencia y triunfan aquellas que mejor se adaptan al medio. Este evolucionismo, claramente, tuvo su versión social en los postulados del filósofo Herbert Spencer (1820-1903), quien creía que, así como las especies animales, las organizaciones humanas eran el producto de cambio de formas inferiores a superiores (Terán, 2008).

En este sentido, las sociedades se entendían como organismos vivos que crecían, se multiplicaban y se diferenciaban entre sí. Esta idea de ‘evolución’ sumada a la noción de ‘progreso’ -con la que suele asociarse- y a las concepciones ‘racistas’ de la época, originó la fuerte creencia en la supremacía de ciertos rasgos físicos hereditarios ligados a los grupos blancos/ caucásicos/ occidentales como portadores de ciertas capacidades intelectuales y morales superiores (Terán, 2008). Dicha formulación disciplinar de la historia del hombre pretendió ser una explicación universalmente válida, anclada en

perspectivas evolutivas que se transfirieron desde las ciencias naturales a las sociales (Castellán, 1984: 9-51; Roldan, 1997: 95-104,122; Romero, 2008:34).

Como resultante, la explicación del devenir de la historia de la humanidad se esquematizó en edades o etapas que, partiendo desde la prístina prehistoria, avanzó hacia el despótico Oriente con sus maravillas monumentales y cuna de las religiones monoteístas, atravesando el racional y filosófico mundo grecorromano, para consolidar su religiosidad cristiana en el Medioevo resistente al embate del Islam y, finalmente, madurar su esplendor en la Europa occidental cuna del desarrollo científico e industrial que, con los recursos provenientes de las colonias en América, África y Asia, supo canalizar para el progreso de la humanidad¹².

En lo que refiere al conocimiento disciplinar en esta época donde dominaba la perspectiva positivista, también se elaboró un progresivo glosario que incluyó la utilización de palabras que enunciaban el carisma de sus premisas, a saber: *evolución universal de la Humanidad, el alba/cuna de la civilización, edades de la historia, salvaje, primitivo, bárbaro, arcaico, premoderno, civilizaciones e imperios*. También formaron parte de este glosario, otros conceptos bajo la modalidad de binomios de opuestos que definían las relaciones intersubjetivas entre quienes lideraban la modernidad eurocéntrica y los que no: *civilización/barbarie; superior/inferior; prehistoria/historia; precapitalista/capitalista; racional/irracional; progreso ilimitado/ atraso; oriente/occidente; territorios vacíos/ colonizados; lo científico/ lo mítico y exótico*.

Esta proclama de rigurosidad y científicidad del relato histórico se respaldaba en la observación de los hechos que a modo de datos se expresaban en los documentos y testimonios oficiales, en la objetividad del historiador para detectarlos, en la imparcialidad de su relato descriptivo y, además, en la centralidad que otorgaban a la dimensión política liderada por grandes figuras hacedoras de las historias de las naciones y en la legitimidad de la crítica filológica de las fuentes:

[...] “la ciencia histórica adquirió dignidad de disciplina científica, pero perdió significación humana, y comenzó a ser identificada con la pura erudición, con la búsqueda misma, sin sentido y sin meta, sin contacto con la vida de la que nacían los testimonios” [...] (Romero, 2008 [1988]: 34-35, 80-81)

¹² Christophorus Cellarius, o Cristóbal Cellarius, (1638-1707, en alemán: Cristoph Keller), historiador alemán y profesor de Retórica e Historia en la Universidad de Halle, conocido por la introducción de la división clásica de las Edades de la Historia: Antigua, Media y Moderna; en Toro Vial (2014: 43-60) “Las seis edades del mundo llegan a su fin. Nuevas propuestas sobre la periodización de la historia en la cristiandad occidental (siglo XII)”, en *Revista Chilena de Estudios Medievales* 6, enero-diciembre: 43-60.

En palabras de José Luis Romero, las ciencias históricas de esa etapa lograron conquistas importantes y la acumulación de ingentes cantidades de materiales y testimonios, pero en la misma medida que se profundizaba la recolección de datos, la verificación de la autenticidad de los documentos y el surgimiento de monografías eruditas se comenzó a desvanecer el trabajo de interpretación. La erudición científica de la Historia le hacía perder significación vital del conjunto del pasado en cuanto interés del hombre presente, en pos de la significación científica (Romero, 2008 [1988]: 80-81).

Sin dudas, este surgimiento de la Historia como disciplina y la consecuente profesionalización de los historiadores se materializó en sincronía con los procesos de consolidación de diversos Estados nacionales en Europa y América, en el marco de la segunda fase de la Revolución Industrial y de la División Internacional del Trabajo, motores de una mundialización económica, política e intelectual eurocéntrica. La Historia como ciencia fue una creación del mundo occidental moderno posteriormente adoptada en otras geografías en el marco de esta misma mundialización y modernización a través de la creación de universidades locales.

La Historia, en este contexto de fin de siglo XIX, fue plenamente incorporada en las universidades, y en éstas, en palabras de George Iggers (2012: 23-29) la nueva disciplina tuvo entre sus objetivos la formación cultural de la burguesía y de los grupos de elite vinculados a las instituciones estatales de la época. Esta misión también tuvo su correlato en la producción de textos académicos, de revistas históricas especializadas y en la figura de los catedráticos -muchos aún provenientes del campo del Derecho- responsables de espacios áulicos donde se impartían clases de Historia en la Educación Secundaria y Superior (Cuesta, 2002: 33-34).

El *positivismo histórico* dejó un fuerte legado en Argentina hasta las primeras décadas del siglo XX a través de exponentes franceses como Hipólito Taine y Numa Denis Fustel de Coulanges. Fernando Devoto señala que más allá de definirlos como positivistas, son historiadores en la época del positivismo dado que encuentra diversidad de matices intelectuales en consonancia con el positivismo, pero divergentes en las producciones de autores que analiza en la escena intelectual argentina (Devoto, 2009: 73-285). El positivismo también fue recibido por un conjunto de intelectuales vinculados a la formación de la docencia del normalismo argentino como Víctor Mercante (Terán, 2008: 112), cuya figura analizaremos en el capítulo 3 de la tesis dada su vinculación con el inicio de los estudios del COA en Argentina.

Una tercera perspectiva teórica a reconocer con emergente protagonismo desde fines de siglo XIX, en contraposición a las anteriores pero embebida de una lógica analítica propia de la modernidad, fue el *materialismo histórico*, surgido a partir de los escritos de Karl Marx (1818-1883). Al postular las bases socioeconómicas de la realidad del hombre en sociedad, concebía un sujeto enlazado en fuerzas y relaciones de producción en tensión dialéctica, hacia un destino de emancipación final en el comunismo. Marx impuso una ruptura al prisma desde donde se analizaban los hechos pasados al incorporar una interpretación materialista del desarrollo histórico, es decir el estudio de la dimensión material donde adquieren relevancia las condiciones económicas y las relaciones de producción que en forma dialéctica pugnan entre dos polos diferenciados en cuanto a tener la propiedad o no de los medios de producción.

Por cierto, en sus escritos, permanece un tipo de explicación de la Historia que es propia de la modernidad, dado que este pensador reconoció leyes y etapas de la evolución de las sociedades desde un estado ‘primitivo’, al tránsito hacia uno esclavista, luego feudal y, el contemporáneo a sus escritos, el capitalista burgués, que tras la revolución del proletariado se tornaría en comunista y liberador.

En estas perspectivas historiográficas subyace un esquema *a priori* de etapas explicativas del progreso de la Humanidad -en el caso del *positivismo histórico*- y de la evolución de la dialéctica -en el caso del *materialismo histórico*- que resultaron perspectivas de explicación desde la realidad inmediata del intelectual europeo que en cada caso las enunció (Roldán, 1997: 95-113). Por último, si bien estos constructos epistemológicos fueron producto histórico de la modernidad, el *materialismo histórico* a diferencia del *historicismo clásico* y del *positivismo histórico*, tuvo una relativa mayor continuidad académica -con la revisión y configuración teórica de los planteos de Marx- en el largo transcurso disciplinar del siglo XX.

Esta primera etapa de la Historia como ‘la ciencia del pasado’, también denominada *historiografía científica* (Castellán, 1984) comenzó a ser cuestionada en las primeras décadas del siglo XX, cuando surgieron nuevas posturas historiográficas y formas de ‘hacer Historia’ que se continuaron y desarrollaron en el transcurso de las décadas. Ángel Castellán expresó al respecto: [...]“sólo merecen vivir, historiográficamente, los pasados capaces de tener un futuro” [...] (Castellán, 1984: 21).

En síntesis, desde los nuevos enfoques, estudiar el pasado no sólo implicaba circunscribirlo a acopiar y sumar testimonios y documentos que dieran cuenta de mayor

conocimiento y veracidad, sino que las investigaciones históricas debían responder a problemáticas que interpelaran el presente del historiador.

En este sentido, el pasado, aquel objeto de la Historia considerado inerte, acabado y absoluto, comenzaba a ser repensado desde la inquietud cognoscitiva que ponía en acción el historiador en sus interrogantes y problematizaciones. El historiador como ‘sujeto situado’ (Castellán, 1984: 21-24), e históricamente determinado (Cortadella, 2015: 20), empezaba a operar con el corpus documental desde las categorías que le permitieran indagar y construir explicaciones que ofrecieran una *interpretación* del pasado, que ya entendía serían provisorias y subjetivas a los prismas con que abordara dichas indagaciones, sólo posibles desde la praxis inquisitiva del historiador:

[...] “Todo problema supone un cuerpo de interrogantes que ha de conformar un territorio, la jurisdicción que ha de restaurarse, que no se hace presente sin esa condición... de un pasado que no existiría sin los presentes-futuros que se muestra capaz de engendrar” [...] (Castellán, 1984: 34).

Las nuevas corrientes historiográficas que desde *Annales* emergieron luego de la Gran Guerra, tuvieron a Francia como epicentro y propusieron desde Lucien Febvre, Marc Bloch y Jacques Le Goff una fuerte revisión disciplinar. La investigación histórica se posicionó con fuertes contrapuntos críticos respecto a la historiografía tradicional y enunció una intencionalidad teórica y estrategias metodológicas diferentes para la investigación y escritura de la Historia o de las Historias (Castellán, 1984: 9-51; Burke, 1993:11-37; Iggers, 2012: 22-58).

Así, las búsquedas de nuevas formas de ‘hacer Historia’ propusieron visibilizar los sujetos colectivos *desde abajo* y no a partir de las individualidades políticas anteriormente centrales; incorporar al análisis las dimensiones sociales, económicas y culturales; situar a la problematización como motor de las investigaciones, tomando distancia de la linealidad cronológica que marcaría la temporalidad de las narraciones anteriores; explicitar las diversas temporalidades yuxtapuestas: el acontecimiento, la coyuntura y la larga duración; reforzar los estudios a escala regional y, desde el método, reconocer la multiplicidad de testimonios con posibilidad de convertirse en fuentes históricas que serían, en su conjunto, los nuevos patrones de la investigación en Historia.

Sumado a lo anterior, la interdisciplinariedad de la Historia en diálogo principalmente con la Sociología, la Economía y la Geografía constituyó la nueva estrategia de abordaje disciplinar, que resultó fortalecida con la posterior interacción con

la Antropología cultural. Si bien podemos pensar que Francia fue el epicentro de esta renovación de la Historia desde la década del '20, las propuestas presentadas por los intelectuales se reprodujeron en universidades, centros de investigación y publicaciones especializadas en otras latitudes europeas, norteamericanas y sudamericanas estableciendo nutridos diálogos entre el estudio de las problemáticas locales y las epistemologías vigentes.

En resumen, la Historia partió del *historicismo* y el *positivismo histórico*, más el aporte del *materialismo histórico*, que en su conjunto le dieron formato institucional académico como disciplina científica. Entendemos que la práctica e intereses de los historiadores han mutado hacia otras formas de 'hacer Historia' en relación con los fluctuantes contextos disciplinares e históricos del siglo XX e inicios del XXI. Y con respecto a la práctica historiográfica en Argentina, ésta buscó reformularse a tono con las revisiones disciplinares y los paradigmas epistemológicos predominantes en los centros europeos. Asimismo, el desarrollo académico local estuvo fuertemente condicionado por los oscilantes marcos políticos de corte democrático, autoritarios y restringidos que se han sucedido en la historia argentina.

La revisión historiográfica argentina desde los '80

En relación con nuestros objetivos, nos centraremos en describir la reflexión historiográfica nacional que ha tenido lugar particularmente luego del Proceso de Reorganización Nacional (1976-1983) y con el retorno a la democracia. Nos referiremos a los balances que, con posterioridad, los historiadores realizaron sobre el estado de la cuestión de la producción del saber histórico en nuestro país (Biagini *et al*, 1996; Romero, 1996; Devoto y Pagano, 2009).

En contraposición a la historia tradicional -aquella designada como *historiografía científica* por Castellán (1984)- los estudios historiográficos desde la década del '80 formalizaron sus contrapuntos respecto de ella y, en particular, refirieron a una *profesionalización* de los historiadores argentinos, que anclaron su oficio como investigadores en una perspectiva problematizadora, analítica, interdisciplinar y comparativa, por sobre el relato anteriormente descriptivo (Biagini, 1996: 7-8):

[...] “Los historiadores evidencian una sensible absorción de elementos conceptuales y metodológicos de otras ciencias sociales, al igual que los trabajos de estos últimos, dan

cuenta de una mayor inclusión de perspectivas históricas y base empírica en el desarrollo de sus propias formulaciones” [...] (Biagini; 1996: 65)

Y en estas reformas disciplinares, se formularon nuevos glosarios conceptuales los cuales rompieron con los anteriores mencionados binomios dicotómicos que configuraban la tradicional aproximación al conocimiento y, los sustituyeron por conceptos que apuntaban rescatar la diversidad y la especificidad de las lógicas sociales, así como las estrategias metodológicas en análisis situados y comparativos (Alvarado y De Oto, 2017).

La historiografía argentina emergió con fuerza innovadora en los '80. Sobre ello, Luis Alberto Romero refiere que el retorno a la democracia permitió el regreso al país de historiadores exiliados y formados en el extranjero, muchos de ellos reincorporados a las universidades nacionales donde fortalecieron las carreras de grado y los doctorados en la disciplina. A su vez, en esos años, se potenció la conformación y normalización de equipos de cátedra concursados, la creciente producción editorial, la incorporación de investigadores al CONICET, el desarrollo de jornadas científicas nacionales (entre ellas las denominadas Interescuelas/Departamentos de Historia) o específicas de cada una de las áreas de estudio (Romero, 1996: 94-101).

En paralelo, se materializó la formación de criterios afines a un *ethos* académico disciplinar de los historiadores argentinos que excedía el mero perfil docente y era transversal a una pluralidad de áreas de estudio histórico que surgían en ese momento. Y, por último, se producía la *internacionalización* de los historiadores argentinos que desde esta década retomaron con fluidez su participación en eventos, instituciones y publicaciones internacionales (Romero, 1996: 92-104)¹³.

En síntesis, la práctica del ‘hacer Historia’ en Argentina, se abrió a la conceptualización teórica y a las nuevas estrategias metodológicas, pero ahora con una clara centralidad de la matriz histórica (Biagini, 1996: 89-90; Romero; 1996: 101; Devoto

¹³ Este nuevo constructo disciplinar ponderó la creciente investigación, discusión y publicaciones sobre estudios referidos a migraciones, mercado laboral, huelgas y movimiento obrero, historias regionales, procesos políticos, partidos y nacionalismo, relaciones internacionales, historia de la educación, historias sobre grupos dominantes, historia colonial americana, historias agrarias y extra pampeana, así como el inicio de estudios en el mundo petrolero, historias de frontera, historia oral. Ya iniciado el siglo XXI, los estudios de *Historia reciente* consolidarán un corpus temático conceptual con relación a investigaciones sobre violencia y política, derechos humanos, mundo del trabajo, historia de género, exilio político, investigaciones enmarcadas en los contextos políticos desde el último periodo de autocracia argentina, ver Aguila, G., Luciani, L., Seminara, L. y Viano, C. (comps) (2018).

y Pagano, 2009) si bien debemos señalar, que estos mismos historiadores argentinos desde mediados de los '80 pusieron en cuestionamiento a las historias universales y, en particular, como veremos más adelante, se tornaron historiadores críticos en cuanto a la legitimidad y relevancia de los estudios del COA en las universidades nacionales¹⁴.

b) La otredad pensada desde la diferencia y la diversidad

La *otredad* como perspectiva de análisis de la Antropología significa partir de la premisa fundacional de la existencia de un *nosotros* ante un *otro* que se entiende es distinto a lo propio. Esta postura epistemológica ha transitado etapas en su formulación, cada una posicionada en tres modos clave para abordarla: *la diferencia, la diversidad y la desigualdad* (Boivin *et al*, 1999; Briones, 1998)¹⁵. En el marco de nuestra tesis, nos interesó incorporar las lógicas que explican la otredad desde la *diferencia* y la *diversidad*, dado que nos brindaron un prisma para leer las fuentes y testimonios recopilados a fin de poder establecer relaciones entre los enfoques historiográficos, las prácticas académicas de los especialistas del COA y los trayectos de formación en educación e investigación.

La *otredad* desde *la diferencia* asienta sus bases en una diferenciación fenotípica desde lo cultural. La Antropología, hasta las primeras décadas del siglo XX, desde su perspectiva disciplinar se preocupaba por cuantificar, contrastar y exponer esa diferencia en estadios o etapas con lo cual, la *diferencia* fue objeto de explicación científica desde el evolucionismo decimonónico, pretendiendo reconstruir la historia universal de la humanidad desde un estado 'salvaje' en sus orígenes a uno civilizado en la modernidad (Boivin *et al*, 1999: 9-12, 23-32, 65-70; Briones, 1998: 25-34).

¹⁴ Situación que tuvo clara expresión, desde fines de los ochenta, en las reformulaciones de planes de estudio de Educación Superior Universitaria para unificar las cátedras antiguas que refieren al COA y a las historias de la antigüedad clásica de Grecia y Roma, situación -que analizaremos- no resultó homogénea en las distintas universidades nacionales del país.

¹⁵ También se incluye analizar desde la *desigualdad*, pero no la profundizaremos en este trabajo, sólo mencionar que la otredad desde la *desigualdad* (Boivin *et al*, 1999: 151-165) enfoca su análisis en la complejidad de las *otras* sociedades que han estado bajo dominio colonial. Estas últimas, si bien descolonizadas desde lo político, se observa que permanecieron económicamente dependientes de las metrópolis occidentales o inmersas en una globalización excluyente, aunque ya no limitadas/silenciadas a pensar sus propios procesos históricos. En esta interpretación de las culturas, se explicitaba la heterogeneidad de los entramados sociales atravesados por múltiples asimetrías de género, de clase, de identidad entre las más explicitadas (Briones, 1998: 119-14; Bari, 2002; Lorandi -Wilde, 2000: 37-78).

El acercamiento académico a ese ‘otro’ se dio bajo el tamiz de un método científico que identificaba y enumeraba lo distintivo de una cultura *no occidental* en comparación con las culturas europeas. Por *no occidentales* caracterizamos a esas sociedades ‘otras’ cuya lógica para entender el mundo integraba las prácticas sociales cotidianas, las interacciones con el entorno natural, las conexiones con las fuerzas de la naturaleza y con las divinidades expresadas en prácticas y simbologías mítico-rituales y que por este medio buscaban garantizar la permanencia armónica entre las partes. Por ende, se trata de una lógica que resulta diferente de las sociedades devenidas del tronco greco-romano (Cervello Autuori, 1996: 26-32; Campagno, 1998: 11-13; Flammini, 2006: 12-18).

Por el contrario, la *otredad* desde la *diversidad* es una perspectiva que se posiciona en la Antropología en la década de los ‘40. Esta perspectiva rompió con la explicación de buscar los orígenes y reconstruir los estadios universales dando paso a los estudios en base al *relativismo cultural* que permitieron indagar en las dinámicas y estructuras propias de cada grupo social desde lo diverso y distinto ante ‘lo occidental’. En este enfoque, la nueva metodología aportada fue la observación participante y por este método, el rescate de lo *emic* frente a lo *etic* (Frankfort, 1976 [1948]; Boivin *et al*, 1999: 81-108; Briones, 1998: 47-77)¹⁶.

Como expresamos, la categoría *otredad*, incorporada desde la Antropología y en diálogo con la Historia, posibilitó pensar procesos históricos y dinámicas sociales en otros mundos distintos de los nuestros:

[...] “Este antropólogo (este historiador) puede viajar en el tiempo (hacia el pasado de otras sociedades, o de su propia sociedad), puede hacerlo en el espacio (hacia otras sociedades) e incluso puede desplazarse dentro de su propia sociedad, siempre que su búsqueda sea la de la relación que vincula a Nosotros-Otros” [...] (Boivin *et al*, 1999:164).

Esto mismo lo reafirma Susana Murphy, quien expresa que con el propósito de rastrear el rumbo cambiante del ‘otro’ en la Historia y en las diferentes sociedades, era necesario traspasar las espesas cortinas de las fronteras disciplinares hacia la interdisciplinariedad para una mejor comprensión de las diversas situaciones históricas

¹⁶ Los puntos de vista *emic* y *etic* hacen referencia a la construcción de sentidos y representaciones desde los sujetos involucrados en la investigación. *Emic* desde los sujetos de estudio, las explicaciones y categorías que utilizan y explicitan para dar cuenta de las propias prácticas culturales; lo *etic*, se ubica desde las categorías que el investigador construye para representar lo que observa en el trabajo de campo (Harris, 2001: 29-45).

que se manifestaron en relación a lo extranjero -lo externo- a lo largo del proceso histórico (Murphy, 1995:8).

Dicho esto, la consideración de la *otredad* -en sus dos perspectivas desde *la diferencia* y desde *la diversidad*- ha sido un enfoque significativo en los estudios sobre el COA desde mediados del siglo XIX. En este punto, resulta pertinente comentar los alcances de la construcción histórica de una relación desde la academia occicentrista con ese Oriente *otro*, distante en geografía y temporalidad¹⁷. La construcción histórica de ese vínculo entre las prácticas de investigación desde occidente y las sociedades antiguo-orientales fue pensada inicialmente desde la *diferencia* y, desde mediados del siglo XX fue mutando paulatinamente hacia el análisis de la *otredad* desde la *diversidad*, como veremos luego.

Desde mediados del siglo XIX, las pretensiones políticas y hegemónicas de Francia e Inglaterra en Medio Oriente se desplegaron a través de interacciones con las autoridades egipcias y del imperio Otomano y se manifestaron en la construcción del Canal de Suez (1869) y, tras la Gran Guerra, en la conformación de los Mandatos sobre Siria y Palestina. Este posicionamiento estratégico en la región permitió el acceso de arqueólogos europeos a los restos de las sociedades que habían ocupado esos territorios en la antigüedad, a la par que iniciaron y profundizaron los estudios filológicos que permitieron el desciframiento de las lenguas muertas y la consecuente traducción de los textos a las lenguas modernas.

De este modo, el desciframiento de la escritura jeroglífica egipcia por Jean François Champollion (1822), el descubrimiento de la tumba de Tutankhamon por Howard Carter (1922), las excavaciones de Leonard Wooley en Ur (1922-1934), las de Claude Schaffer en Ugarit (desde 1929 hasta finales de los '70), las de André Parrot en la antigua ciudad de Mari en el Eufrates Medio (1933-2014) y la búsqueda de la constatación bíblica en Tierra Santa en su conjunto -si bien bajo distinta hegemonía política e instituciones académicas y universitarias- marcaron el progresivo fortalecimiento académico y la profesionalización disciplinar del área centrada en la articulación entre la arqueología y la filología (Da Riva y Vidal, 2015).

¹⁷ Las campañas napoleónicas a Egipto a inicios del siglo XIX y el posterior desciframiento de la escritura jeroglífica que realizó Jean-François Champollion en 1822, dieron inicio a los estudios eruditos de la antigua sociedad de las riberas del Nilo. Estas situaciones fueron el marco que impulsó la naciente profesionalización y conformación de un campo de estudio académico con permanencia hasta nuestros días (van Mieroop, 1997; Monedero, 2001; Moreno García, 2015).

Con la expresión [...] “el antiguo Oriente pertenecía a Occidente” [...] (Cervelló Autuori, 1996: 13-32; van de Mierop, 1997: 287-305; Vidal, 2015: 208-209) los especialistas contemporáneos refieren que las investigaciones arqueológicas y filológicas sobre el COA fueron monopolizadas por los centros de estudio de las metrópolis europeas y luego, de Estados Unidos.

Según vimos, en la linealidad de la Historia se había establecido la cuna de la civilización en la majestuosidad de la sociedad nilótica, de la mesopotámica y en las raíces de la tradición judeo-cristiana, y ese pasado remoto debía ser rigurosamente desenterrado, investigado y exhibido en su esplendor en los museos europeos bajo la autoría de sus intelectuales (Liverani, 2021: 48-57).

En este marco, la eurocentralidad de la academia también se hizo presente en los estudios referidos a la Egiptología radicados en el mismo Egipto. Para Donald Reid (1985: 233-246) la arqueología egipcia, representada por los institutos de formación e investigación extranjeros localizados en El Cairo sufrió un largo proceso de ‘colonización intelectual’ llegando al punto de que el Servicio de Antigüedades egipcio fuera impermeable al ingreso y -menos aún- a la dirección de especialistas locales hasta avanzada la década de los ‘50, cuando el nacionalismo egipcio pretendió constituirse en la autoridad pertinente.

Dos causas fundamentarían esta situación de ‘colonialismo intelectual’ del saber: una, de índole local, que ponía el acento en la tradición islámica vigente en Oriente que reconocía el origen de la Historia en la figura de Mahoma, sumiendo en una ignorancia pagana lo anterior y con esto, sin interés erudito por el pasado; y otra relacionada con la anterior, que permitía la apropiación y preeminencia de los arqueólogos europeos por sobre los locales (Reid, 1985: 235-236).

Así, la naciente producción académica se realizaba en lenguas europeas y muy lentamente, pero en forma progresiva, se iniciaba la escritura sobre el pasado egipcio en árabe -lengua local- a la par que se fueron incluyendo contenidos relativos a ese pasado en la educación egipcia desde 1929 (Reid, 1985: 240). Un último dato: las investigaciones filológicas locales sostenían que el egipcio antiguo era una lengua semítica como el árabe, dato no menor para las culturas de habla indoeuropea que postulaban a la sociedad egipcia antigua como el alba de la sociedad occidental con anclaje en las culturas indoeuropeas por sobre las semitas (Reid, 1985: 245).

El tránsito de la diferencia a la diversidad

Hacia fines del siglo XX, desde los campos de la Egiptología y la Orientalística comenzaron a surgir voces críticas de las modalidades académicas en que se desarrollaban las investigaciones sobre las sociedades del COA y que expresaban la necesidad de:

- a) una revisión crítica de la unilinealidad de la Historia universal occidentalizada y de la categoría *cuna de la civilización* otorgada a las culturas del COA, posicionando a aquel como un pasado glorioso e inerte, como objeto de estudio sin continuidad histórica regional tras la llegada de Alejandro Magno, o bien, reconociendo su estancamiento y decadencia ante el avance del islam en el mundo árabe mediterráneo (Cervelló Autuori, 1996:13-32; van de Mieroop, 1997; Monedero Domínguez, 2001: 183-196; Moreno García, 2015: 108; Liverani 2021: 48);
- b) un reconocimiento a que la trayectoria de los estudios académicos del COA se distinguió por el protagonismo inicial de pioneros *amateurs*, en gran parte religiosos y que recién hacia fines de siglo XIX, tuvo lugar la formalización del conocimiento científico con arqueólogos y filólogos identificados, por sus áreas de estudio, como egiptólogos, asiriólogos y los dedicados a estudios bíblicos. A mediados del siglo XX podemos identificar la presencia, cada vez con mayor fuerza, de historiadores interesados en tales áreas de estudio;
- c) identificar la centralidad puesta en la búsqueda del hallazgo arqueológico y/o documental inédito, el análisis y rigurosa verificación primaria de las fuentes por sobre la reflexión teórica que rescatara la diversidad y especificidad para reconstruir las explicaciones históricas, el difícil transitar desde lo descriptivo a lo analítico (Moreno García, 2015:117-119, Vidal, 2015:25-28);
- d) hay que señalar que, si bien la Egiptología fue innovadora en su desarrollo científico erudito desde 1822, se aletargó en la problematización de sus campos de estudio hasta avanzado el siglo XX. Inicialmente, porque se dilataba la ruptura con el postulado que ubicaba los albores de la civilización y el paraíso perdido en Oriente ante la supuesta decadencia de Occidente a fines del siglo XIX (Moreno García, 2015: 104-122; Liverani, 2021: 1-2) y luego, porque a diferencia de otras Ciencias Sociales -que ya abogaban por la interdisciplinariedad- estos estudios seguían enraizados en prácticas disciplinares propias del siglo XIX;

- e) reconocer que el rico acervo documental y arqueológico del COA -mucho de éste recopilado durante los siglos XIX y XX, bajo aquella *historiografía científica* tradicional- brindó un denso bagaje de fuentes que permitieron y permiten reconstruir e interpretar desde las expresiones políticas, literarias, arquitectónicas, económicas y simbólico-rituales, una discursividad vinculada a las prácticas de la *otredad* en aquellos contextos antiguos¹⁸.

Ahora bien, en la medida en que nuevas líneas de investigación comenzaron a desarrollarse en tensión con los planteos de la modernidad, resulta pertinente señalar la existencia de un claro hilo conductor que, ya desde mediados de siglo XX, se presentaba en los planteos de Mircea Eliade (1949, 1956, 1985), Henri Frankfort (1948) y Pierre Clastres (1978 [1977]) y retomados por ejemplo por egiptólogos iberoamericanos como Josep Cervelló Autuori (1996) y Marcelo Campagno (2002), quienes proponían desarrollar investigaciones acerca de sociedades antiguas a través de la consideración de situar la complejidad de otras lógicas *no-occidentales* para entender el mundo y, con esto, romper con el esquema evolucionista de la historia europea y por extensión, universal.

Asimismo, Martín Bernal en su libro *Atenea Negra* (1993 [1987]) ya postulaba romper con el modelo de explicación desarrollado desde mediados de siglo XIX acerca de los orígenes indoeuropeos de la cultura griega, proponiendo enfatizar las raíces afroasiáticas de esta civilización buscando, a su entender, desenmascarar los intereses del eurocentrismo decimonónico aferrado a la primera explicación histórica y arqueológica. Asimismo, el autor proponía revisar la incidencia de las oleadas de invasiones indoeuropeas e introducir en escena los préstamos e intercambios desarrollados en el Mediterráneo oriental e identificados en la centralidad egipcia y fenicia como constitutiva de las raíces griegas prehelénicas (Bernal, 1993: 11-36).

Esta última línea de especialistas, en diálogo con la Antropología cultural y fundamentados en el corpus documental y arqueológico, buscaron reconstruir la especificidad de las situaciones históricas en el COA, tomando distancia de un discurso académico evolucionista y difusionista¹⁹. En concreto, esta perspectiva histórica abogaba

¹⁸ Claros ejemplos son las obras de Sethe (1933), Breasted (1988 [1906]), Davies (1903-1908) y Wreszinski (1988). En la actualidad, se desarrolla el proyecto de acervo documental electrónico de la Universidad Humboldt: Thesaurus Linguae Aegyptiae (TLA) <https://thesaurus-linguae-aegyptiae.de/>.

¹⁹ El *difusionismo* es un principio explicativo que entendía que existieron focos o áreas nucleares de innovación cultural desde donde los rasgos culturales se difundieron a otras sociedades por medio de intercambios, préstamos, migraciones o formas de aculturación. Sus primeros teóricos como F. Ratzel

por establecer que las sociedades de discurso mítico –también denominadas de ‘pensamiento integrado’²⁰ - respondían a formas de relacionar de modo intrínseco la realidad cotidiana, la naturaleza, el cosmos y los dioses en relaciones de pertenencia a un todo que debía mantenerse armónico por medio de la ritualidad, ante la presión que el caos ejercía sobre tal armonía en forma permanente. La recuperación de la complejidad de las cosmovisiones míticas, que por ser diferentes en su entramado al discurso lógico occidental, no implicaba que fueran irracionales, salvajes y/o inferiores, sino, simplemente, pertenecientes a una lógica *distinta*.

Como resultado de este recorrido teórico, emergieron diversos interrogantes en el desarrollo de este trabajo: ¿qué trayectos históricos han recorrido los estudios del COA en Argentina en interacción con los paradigmas historiográficos vigentes? ¿de qué manera las nuevas epistemologías tensionaron las tradicionales explicaciones del devenir de Oriente en nuestras universidades nacionales? ¿de qué manera los especialistas argentinos desde las prácticas de investigación han tomado distancia de los estudios fundacionales que entendían al Oriente antiguo como cuna de la civilización?

A escala nacional, se observa -desde mediados de los ´80- un activo diálogo con estas nuevas perspectivas historiográficas evidenciado, en primer lugar, en el surgimiento de una diversidad de investigaciones argentinas que propusieron analizar alteridades y extranjerías en diversos contextos históricos con el propósito de establecer -desde los corpus documentales- especificidades en las dinámicas sociohistóricas del COA. En segundo lugar, situaron que las prácticas relativas a la *otredad* -la diferenciación de un nosotros frente a un ‘otro’ que era externo- eran constitutivas de las sociedades ya desde la antigüedad dado que así estaba representado en los documentos literarios, rituales y epistolares tanto de las culturas nilóticas, mesopotámicas, iraníes o del Levante mediterráneo (Murphy, 1995; Murphy, 2006; De Bernardi y Silva Castillo, 2005:11-27; Crespo, 2005; Oliver, 2009; Tebes, 2013; dos Santos, 2021).

(1844-1904) establecieron focos de difusión únicos o monocéntricos – a modo de ejemplo: la domesticación de la agricultura en el COA y Egipto como cuna de la civilización-, otros teóricos como W. Schmidt y Fritz Gaebner establecieron la idea de círculos culturales policéntricos y diferenciales entre el Viejo y el Nuevo Mundo. Gordon Childe (1892-1957) también sostuvo perspectivas difusionistas con posterioridad rebatidas (Renfrew y Bahn (1998 [1993] 427-430).

²⁰ La tesis doctoral de Josep Cervelló Autuori (1996) versa sobre la pertenencia de la cultura egipcia antigua a un sustrato africano, lo cual le permitía contextualizar los orígenes y fundamentos de la realeza divina egipcia, por sobre toda explicación de tipo difusionista. Argumentos en parte basados en Henri Frankfort quien hacia 1948, enunciaba que no se podía estudiar la realeza egipcia -ninguna en Oriente- desde los patrones de entendimiento occidental, por el contrario, enfatizaba la centralidad de lo mítico-religioso en el enraizamiento de las prácticas políticas y sociales (Frankfort, 1976 [1948]: 27- 35).

En síntesis, estas investigaciones por parte de especialistas argentinos transitaban desde las iniciales expresiones que referían al otro oriental como exótico y ajeno, a investigar e interpretar al otro de las sociedades antiguas como plural, diverso y con sus propias lógicas de entender su mundo, con *los otros* insertos en éste. Esta otra perspectiva de análisis habilitaba a investigar las voces de ‘los otros’ desde la *otredad* misma, no sólo para recuperar la diversidad cultural histórica sino también para conocer una matriz de pensamiento distante y distinto de la occidental contemporánea (Murphy, 1995).

En efecto, a nuestro entender, esta intencionalidad teórica de aprehender la diversidad histórico cultural que brinda el enfoque de la *otredad* se ha conformado en uno de los argumentos más sólidos para defender la relevancia y permanencia de los estudios del COA en las prácticas de investigación y educativas a nivel nacional y local.

Por último, este recorrido teórico historiográfico tiene su potencial validez al analizar la producción de textos escolares que refieren al COA en nuestro país y justamente nos lleva a observar el desfase entre dicha producción de textos escolares - anclada en el paradigma de los albores de la civilización- y los nuevos enfoques de las investigaciones del COA en Argentina.

c) *Las prácticas en contextos situados: agente, habitus y campo intelectual de Pierre Bourdieu.*

La perspectiva del ‘*constructivismo estructuralista*’ de Pierre Bourdieu²¹ brindó herramientas de análisis para avanzar en la caracterización y dinámica de nuestro problema de investigación, dado que propuso, por un lado, un enfoque relacional del agente social con su contexto de interacción y por otro, la dimensión histórica que incorporaba para analizar la reproducción de continuidades así como las posibilidades de

²¹ [...] “Es decir, el análisis tanto de las estructuras sociales externas como de las estructuras sociales internalizadas comprende dos dimensiones: sincrónica y diacrónica. Por un lado, no sólo hay que tener en cuenta los diferentes sistemas de relaciones objetivas tal como se presentan en el momento del análisis, sino también como se han ido conformando y reestructurando esos sistemas en términos de campos de posiciones sociales relativamente autónomos. Por otro lado, los esquemas de generación y organización, de percepción y de apreciación de prácticas, deben ser analizados como procesos de incorporación de *habitus*, en relación con la trayectoria modal de la clase social en la que se ubica a los agentes sociales y en relación con la trayectoria individual de dichos agentes insertos en los diferentes campos” [...] (Gutiérrez, 2005: 23-24).

cambios por medio de las prácticas del propio agente (Bourdieu, 1988: 127-128; Gutiérrez, 2005).

Para precisar alcances, el *agente social*, la escala individual, se presentaba vinculada a la construcción de un *habitus* que, según Bourdieu, otorga identidad al agente social. Este *habitus* se construía desde la progresiva y permanente incorporación de las condiciones objetivas internalizadas por el agente a lo largo de su historia. Estas condiciones se constituían en los principios que le permitían actuar, relacionarse con los otros, poner en escena prácticas y elaborar representaciones (Bourdieu, 1988: 134; 1991: 92-111). Entonces, este *habitus* identitario del agente, se encontraba inserto en un determinado *campo* de referencia, conformando las condiciones objetivas de su espacio social.

Cuando Bourdieu se refiere al concepto de *campo*, entiende que es un espacio social conformado por una red de relaciones sociales a partir de las prácticas de agentes interesados en lo que allí se disputa y desde el relativo posicionamiento de cada uno en aquél. Bourdieu expresa [...] “Todo campo, en tanto que producto histórico, engendra el interés que es la condición de su funcionamiento” [...] (Bourdieu, 2000: 108; Gutiérrez, 2005: 31-33).

Bourdieu ubica al agente con capacidad de decisión al interior del campo y con flexibilidad para participar en forma diferencial en más de un campo, si bien limitado en una configuración de posibilidades donde interactúa y se desenvuelve en su cotidianeidad. Asimismo, su perspectiva propuso reconocer que el agente tiene la posibilidad de aceptar pertenecer a determinado campo en función del interés que lo moviliza por ser parte del mismo y en paralelo a pertenecer, transitar o alejarse de los distintos campos que lo vinculan (Bourdieu, 1995: 80). A su vez Bourdieu incorpora en su enfoque analítico la dimensión temporal, es decir, la historicidad que permite considerar y analizar el o los cambios operados desde y en los agentes, en correspondencia con otros cambios o acontecimientos que iban generándose en los campos de actuación e intervención.

En relación con los objetivos de la tesis, incorporamos de la perspectiva de Bourdieu la existencia de un *homo academicus*, aquel que forma parte del *campo intelectual* entendido como espacio social relativamente autónomo de producción de bienes simbólicos y configurado por un sistema de posiciones sociales internamente estructurado en términos de relaciones (Bourdieu, 2002 [1966]: 30-41).

Bourdieu brinda una definición de *campo intelectual* donde los agentes o sistemas de agentes que forman parte de éste pueden describirse como fuerzas que, al surgir, se

oponen y/o se agregan, confiriéndole su estructura específica a este espacio social en un momento dado. Por otra parte, cada agente que pertenece a este campo, conforma un sistema de relaciones, ocupando una posición respecto a los otros agentes y, en particular, un tipo determinado de participación en el campo cultural enfocado en temas y problemas y en la producción de bienes simbólicos y legitimidad cultural (Bourdieu, 2002 [1966]: 9-10).

Para el autor, ser parte de este *campo intelectual* se fundamenta en compartir un *ethos* en las prácticas y sus fundamentos, no es un espacio neutro de relaciones interindividuales, sino que, por el contrario, está estructurado como un sistema de relaciones en competencia y conflicto entre los agentes y las posiciones que éstos van ocupando. Esto último interactúa con los intereses en juego al interior del campo intelectual de pertenencia, el cual presenta agrupaciones, tensiones y su propia historicidad en torno a los planteos epistemológicos y propósitos disciplinares.

En el *campo intelectual de los historiadores*, serán las jornadas científicas, las cátedras universitarias, las publicaciones, el ingreso a centros de investigación nacionales e internacionales los que vayan marcando posiciones de reconocimiento, de consagración, de relevancia y legitimidad de los saberes socialmente válidos y con esto el poder de decisión y orientación al interior de este campo.

Aquí reconocemos como *agente social* a cada historiador convocado a relatar y reflexionar sobre sus prácticas académicas y educativas en relación con las investigaciones y/o enseñanzas de la historia del COA en el periodo que abarca este trabajo²². La perspectiva de Bourdieu nos habilita a historizar el *campo intelectual* -en este caso historiadores con prácticas académicas y educativas especializados en los estudios del COA- y configurar el territorio donde se mapearán las relaciones de fuerza y acuerdos que atravesaron a los agentes en las últimas décadas -en particular, entre los años 1983 y 2020- y las tensiones entre los especialistas del área y los restantes historiadores del campo.

En esta tesis, las fuentes han sido construidas a través de distintas modalidades. Las entrevistas fueron realizadas a especialistas del COA pertenecientes a universidades metropolitanas que en ese periodo de tiempo mantuvieron nutridas vinculaciones institucionales con la universidad local a través de la cátedra de HAO (UNPSJB-CR) bajo

²² Convocados a través de las entrevistas y de los cuestionarios *forms* que respectivamente explicaremos en el próximo apartado.

diversas modalidades de actuación académica como lo fueron la formación y actualización bibliográfica y documental, el dictado de seminarios de posgrado, la dirección de pasantías, de tesis y de proyectos de investigación, la participación como veedores externos de proyectos locales y como evaluadores en concursos de regularidad de la cátedra de HAO local y también, como gestores en la admisión al trabajo de voluntariado arqueológico en Tell Bet Shean, Israel.

En este sentido, en el marco de los objetivos del trabajo y al interior del *campo intelectual* que nucleó a los historiadores convocados, se analizó *el juego de intereses en disputa* que desde mediados de los '80 puso en cuestión la relevancia de los estudios y enseñanza de la historia del COA tras el proceso de normalización de las universidades nacionales. La tensión se cristalizó -como ya hemos adelantado-, por un lado, entre aquellos historiadores especializados en historias regionales, nacionales y contemporáneas que consideraban que los estudios antiguo orientales estaban anclados en una historiografía tradicional positivista '*conservadora de la cultura*' (Bourdieu, 2002: 36-38) y, por ende, eran pasibles de ser excluidos de los espacios académicos y de formación; y por el otro, los especialistas del área volcados a la revisión disciplinar comprometida en investigar problemáticas históricas significativas que fundamentaran la permanencia de las investigaciones y formación educativa en historia del COA. Este *juego de intereses en disputa* fue un proceso visibilizado a escala nacional y a escala local.

De este modo, las entrevistas a reconocidos especialistas nacionales en el área que tuvieron reconocidas y regulares interacciones académicas con la cátedra HAO local junto al relevamiento a través de los cuestionarios *forms* realizado a docentes-investigadores del COA en otras universidades nacionales, a los historiadores de la UNPSJB-CR y a los profesores de Historia que se desempeñan en la Educación Secundaria permitió explorar y registrar apreciaciones y reflexiones respecto a las prácticas académicas y educativas transitadas entre 1983 y 2020, las cuales se identificaron con cambios y continuidades, vinculadas a posibilidades personales y profesionales para ejercer la profesión y especialización disciplinar.

Asimismo, en las entrevistas y en los relevamientos se pretendió identificar las tensiones y los posibles acuerdos al interior del *campo intelectual* de los estudios y enseñanza del COA y su convivencia institucional con otros equipos de historiadores. Todo ello constituye un acervo documental original único en su tipo.

De este modo, esta perspectiva de Bourdieu nos permitió indagar, reconstruir y entramar las relaciones entre las prácticas individuales de los *agentes* en contextos más

amplios, estudiando de qué manera fueron reproductoras de continuidades, pero también activos protagonistas de prácticas generadoras de revisiones, rupturas y cambios con lo establecido.

En suma, en el presente apartado hemos realizado, en primer lugar, un seguimiento de las diversas perspectivas historiográficas fundacionales de la Historia desde el siglo XIX porque entendemos que los fundamentos de la denominada *historiografía científica* estructuraron los programas de Historia en la práctica educativa y en la producción de textos escolares hasta avanzado el siglo XX, distantes de las revisiones disciplinares que la Historia en general y los estudios del COA en particular han tenido en las últimas décadas.

En segundo lugar, las perspectivas desde la *otredad* han sido una constante en la práctica académica sobre las sociedades del COA y sus lógicas sociales, culturales, simbólicas, económicas y políticas, si bien las investigaciones han rotado de las iniciales perspectivas de abordarla desde la *diferencia* hacia aquellas que la analizan desde la *diversidad* y especificidad de las lógicas prevalecientes en esas sociedades antiguas. Exponer estas últimas perspectivas, que se construyen en diálogo con la Antropología y la Sociología nos permiten revisar la formulación de contenidos en los espacios curriculares, entender de qué manera se produce la divergencia con los textos escolares y registrar en la trayectoria de los especialistas del área las diversas modalidades en que la *otredad* toma cuerpo en sus investigaciones y en la fundamentación de la permanencia de los contenidos del COA en la Educación Superior.

Finalmente, al incorporar las perspectivas de *agente, habitus y campo intelectual* de Bourdieu, se enriquece el registro y análisis de las prácticas y las reflexiones de las trayectorias de los especialistas dedicados a la investigación y Enseñanza Superior del COA, de los historiadores de la UNPSJB-CR y de los docentes en Educación Secundaria local, quienes comentaron sobre sus prácticas académicas y educativas individuales e institucionales en la escala local de pertenencia y en las interacciones hacia otras escalas de mayor alcance.

La exploración metodológica pretende recuperar las modalidades de conectividad y las experiencias transitadas por los convocados en su propia escala local y en relación con las escalas nacionales y globales. Con este encastre de escalas pretendemos registrar y contextualizar las apreciaciones sobre las dinámicas de los cambios y las continuidades

en el recorte temporal indagado, conectar las afinidades y especificidades de las trayectorias, reconocer las regularidades en este *campo intelectual* compartido y lo disruptivo que pudo emerger en este último, explicar las convergencias y divergencias entre las prácticas académicas y las prácticas educativas y explorar los argumentos que expliquen los cuestionamientos y la relevancia de los estudios del COA en el transcurrir de las décadas.

Como veremos en el siguiente apartado, la investigación cualitativa que desarrollamos es una investigación empírica dado que el conocimiento que se construyó no se fundamenta en la constatación de categorías, ni en la formulación de nuevos constructos teóricos, sino que apuntó a la construcción de fuentes inéditas de conocimiento histórico a fin de configurar los juegos de interés en disputa que podrían explicar la desarticulación observada en el estudio del COA entre la práctica académica y la educativa.

2.2. Coordenadas Metodológicas

Como ya indicamos, la problemática central de la tesis es indagar y explicar las razones de la desarticulación entre el estudio de la historia del COA en las prácticas académicas de investigación y las modalidades de su permanencia en las prácticas educativas en la Educación Superior universitaria y Secundaria en Comodoro Rivadavia (Chubut) entre 1983-2020. Señalamos la relevancia de pensar la escala local, como modo de testear la validez de las aproximaciones nacionales y los modelos interpretativos que en aquellas predominan (Devoto, 1996: 483).

En el presente apartado presentaremos el encuadre metodológico de nuestra investigación en concordancia con los lineamientos de un diseño flexible para investigación cualitativa (Mendizábal, 2012), desde el paradigma constructivista en investigación social (Sautu *et al*, 2005: 29-34) y en correspondencia con los lineamientos propuestos por la Historia Oral para la construcción de conocimiento histórico (Schwarzstein, 1991: 3-35).

La inclusión de aportes desde la Historia Oral resultó relevante desde la afirmación que entiende que la entrevista es la instancia de *producción de la fuente* en formato oral, proceso de construcción dialógico, donde es el entrevistador (en este caso

el historiador) quien propone y desarrolla la producción de un acervo oral de información inexistente de otro modo y la entrevista es la técnica específica a tal fin, pensada como:

[...] “un proceso comunicativo por el cual el investigador extrae una información de una persona. Pero no cualquier tipo de información, sino aquella que se halla contenida en la biografía del entrevistado, es decir, aquella que se refiere “al conjunto de representaciones asociadas a acontecimientos vividos por él”. En este sentido, la información que interesa al investigador ha sido experimentada e interpretada en el entrevistado; esta forma parte de su mundo de la vida -antes tácito, dado por descontado- y que ahora pasa a ocupar el centro de la reflexión, al ser problematizado y narrado” [...] (Marradi, Archenti y Piovani, 2018:269)

La doble relevancia que fundamenta la incorporación de métodos de la Historia Oral la encontramos en la posibilidad e intencionalidad de construir las fuentes que serán nodales a nuestras hipótesis y en este proceso, dar lugar a la producción de conocimiento histórico de la problemática de interés académico y educativo que nos convoca. Este último lineamiento metodológico complementa, junto a los cuestionarios *forms*²³ y los documentos escritos, la triangulación metodológica que vertebra el trabajo (Piovani, 2018: 437-455; Forni y De Grande, 2020: 159-189) y que articulados brindaron un abordaje reflexivo de las fuentes de información, desde la multidimensionalidad de los datos recolectados y la relación entre las escalas personal, local, nacional y global.

Asimismo, en el marco de este diseño, partimos del supuesto que las etapas para plantear y enunciar preguntas de investigación, recolección de datos y de teorización, así como la interpretación del contenido para la construcción de explicaciones de nuestro problema de estudio son procesos que interactuaron a la par y no en una secuencia lineal de resolución de nuestros objetivos. En este derrotero metodológico, partimos de visibilizar qué protagonistas resultaban relevantes, así como la elección de las técnicas de recolección de datos y las fuentes -escritas y orales- significativas a fin de poder construir explicaciones argumentadas para nuestras hipótesis (Mendizábal, 2012: 79-82).

De esta manera, desde un supuesto epistemológico constructivista, nuestro planteo metodológico está en consonancia con la denominada *reflexividad* (Guber, 2001: 39-91; Vasilachis de Gialdino, 2006: 115-143, 205; Ameigeiras, 2006: 115-116) denominación que refiere a la perspectiva de llevar adelante una investigación sociocultural como un

²³ El diseño de investigación se sustenta en la flexibilidad con la que se debe emprender la tarea de investigar y con la cual, debimos encarar los desafíos de generar horizontes alternativos en la etapa de la compulsa inicial dado que la tesis se inició en el contexto de pandemia por Covid 19 (2020-2021).

proceso donde la construcción del conocimiento se produce en la misma formulación del vínculo entre la realidad investigada, los testimonios consultados, los sujetos partícipes y el investigador. Investigar desde esta perspectiva, retomando a Irene Vasilachis de Gialdino, refiere a la dinámica de la investigación y al permanente proceso de reflexión que se produce en quien investiga en su interacción con el material recogido, en la elaboración de sus interpretaciones y en la revisión sobre sus propias experiencias, trayectos y supuestos que lo conectan con el proceso de investigación (Vasilachis de Gialdino, 2006: 205).

Este posicionamiento proactivo del investigador tiene afinidad con los planteos de la Historia Oral en relación al rol del historiador en una investigación:

[...] “Sin embargo, debemos tener presente que el control del discurso histórico permanece firme en las manos del historiador. Al escoger los testimonios decidimos a quienes damos la palabra. Al formular las preguntas orientamos el discurso. Decidimos la interpretación de los hechos y fijamos la historia escrita para los demás” [...] (Schwarzstein, 1991: 14)

Como ya señalamos, el trayecto recorrido nos ubica en una investigación empírica cuya estrategia es la triangulación metodológica (Piovani, 2018: 442, 450) que abreva en la intersección del método histórico enriquecido con el aporte interdisciplinar de categorías metodológicas de la Antropología para acceder y trabajar con los documentos orales y escritos y con esto, llegar a conclusiones consistentes.

En este sentido, la *reflexividad*, según Roxana Guber (2001: cap. 2 y 5) y las apreciaciones de Dora Schwarzstein sobre el rol del historiador en el proceso de producción y comunicación de conocimiento histórico son coincidentes con esta perspectiva de llevar adelante la investigación sociocultural que identifica la construcción del conocimiento en el vínculo entre el sujeto y el investigador (Schwarzstein, 1991: 12-17).

Es decir, se entiende que durante este proceso se ponen en juego diversas reflexividades, en primer lugar, la de los sujetos de nuestro estudio poseedores de conocimientos importantes a nuestros objetivos, sobre los que reflexionan y revisan en el acto de la entrevista y en la resolución de las respuestas de los cuestionarios *forms*. En segundo lugar, la lógica práctica del investigador, es decir, los saberes prácticos y los conocimientos de primer grado que posee por sus prácticas profesionales, académicas y sociales y su vinculación particular que le permiten problematizar el tema de estudio y,

finalmente, la lógica teórica del investigador en el marco de su investigación, conformada por aquellos saberes que se vinculan con el marco teórico y el conceptual que le brindan un andamiaje desde donde observar, analizar e interpretar los avances y resultados de su indagación. De esta interacción entre reflexividades surgen nuevos conocimientos y propuestas metodológicas.

Así, al juego de las reflexividades interactuantes, también se suma el *extrañamiento* (Ribeiro, 1989: 65-69; Pallini, 1998: nota a pie 4) es decir, cuando el investigador debe desnaturalizar su lógica práctica, lo dado, lo que como investigador conocía por estar de algún modo conectado al tema en estudio. En consecuencia, se entiende la necesidad de tomar distancia para abordar la nueva investigación desde otra perspectiva o con apertura a la revisión de supuestos previos. Entonces, *desnaturalizar* refiere a cuestionar aquello que se da como sentado o ‘normalizado’, quitándole lo natural y establecido que suponemos tiene y con esto, abordar un desafío interpretativo (Vasilachis de Giardino, 2006: 143).

Esta convergencia entre *pertenencia* y *distanciamiento* que hemos asumido aquí, nos llevó a problematizar el tema de estudio bajo nuevos sentidos y apropiaciones. La interacción con los convocados a través de los métodos utilizados llevó a revisar los supuestos de investigación de aquello que entendíamos que por ser próximos al problema de estudio compartíamos y eran premisas establecidas. Por ejemplo, un tema emergente en los relevamientos realizados fue de qué manera el *extrañamiento* implementado posibilitó reconocer afirmaciones de los encuestados que resultaron divergentes a los supuestos de investigación de los cuales partimos en la propuesta inicial de la tesis.

Asimismo, en el análisis de las respuestas -orales y escritas- se registraron las expresiones personales de cada convocado en diálogo con las sucesivas coyunturas históricas en el transcurso de su formación y desarrollo profesional y con esto, la reflexión de sus trayectorias a partir de los interrogantes que en el marco de las entrevistas y cuestionarios se realizaron. Se da la convergencia de un doble extrañamiento, de un doble tomar distancia: por un lado, en lo personal y por otro, desde los especialistas y docentes invitados a participar (ejemplos que analizaremos en los capítulos 3 a 5).

Además, nos propusimos reconstruir las trayectorias personales desde la perspectiva de las *historias conectadas* donde fuera posible articular las prácticas individuales con las escalas geográficas de intervención y los contextos históricos y académicos que las atravesaron (Bohorquez, 2018: 79-98; Levi, 2018: 21-35; Fernández, 2019: 39-49). De este modo, se propuso instrumentar un método que pusiera en tensión

la expresión de relatos generalistas basados en arquetipos, para dar lugar a la indagación *desde adentro* (Portelli, 2004: 39) y explorar de qué manera la escala de la experiencia singular y desde lo geográfico -local- se resiste, adapta y/o reproduce en las prácticas esperables a contextos históricos generales.

En esta línea, Jacques Revel considera que no existen jerarquías entre las escalas micro y macro históricas, por el contrario, en las investigaciones históricas le preocupa reconstruir las características del encastre de las escalas cercanas y lejanas necesarias para interpretar y explicar los comportamientos particulares o trayectorias personales analizados (Revel, 2005: 41-62). En esta perspectiva metodológica, también entendemos que lo micro, la trayectoria personal, no es sinónimo de restringido o reducido, sino que refiere a escalas de observación, *ver de cerca* permite ver diferente la situación, se supone más densa en sentidos y significados (Fernández, 2019: 39-49).

Es decir, nos proponemos revalorizar el análisis de las prácticas a escala individual en la red de relaciones construidas y tensionadas dentro del *campo intelectual* de pertenencia. Además, indagar y comprender la capacidad para repensar las prácticas particulares en cada contexto histórico, académico y educativo por donde transitaron, explorando de qué manera existieron posibilidad de revisarlas y conectarlas con situaciones en las escalas local, nacional y global y su posibilidad -a raíz de este transitar- de generar cambios e innovaciones académicas.

A los fines prácticos del desarrollo de las entrevistas encontramos afinidad con la modalidad *historia de vida* según la presenta Vasilachis de Gialdino (2006: 175-209). Según la autora, el investigador en su pesquisa relaciona una vida individual con el contexto social, cultural, político y simbólico en el que transcurre y, se analiza cómo ese mismo contexto influyó o recibió aportes de esa vida individual, en un transcurso temporal e inserto en una red de relaciones múltiples. La obtención de los datos primarios se realiza en forma dialógica a partir de las entrevistas donde se enfatiza un recorte cronológico y temático, que se entiende significativo a lo que interesa indagar a través de los encuentros y en relación a los objetivos de la investigación.

En nuestro caso, siguiendo esta línea de *historia de vida*, buscamos recuperar la subjetividad de cada entrevistado a través del relato de sus acciones, decisiones, itinerarios académicos, relaciones y rupturas entre pares, debilidades y fortalezas de un *campo intelectual* de pertenencia, en síntesis, en la revisión de su trayectoria académica y personal en los diversos contextos que transitó y cuya revisión emergió en el desarrollo

de la entrevista. Esto mismo, encontró su espacio de reflexión en la escritura de las respuestas de los cuestionarios *forms*.

De este modo, desde esta perspectiva de análisis, la relación entre la historia de vida que transcurre entre un tiempo biográfico y un tiempo histórico fueron reconstruidas con la intervención de quien investiga, por haber generado la situación de entrevista y de los cuestionarios *forms* y su posterior análisis y vinculación con la investigación. El relato individual que se recogió apunta a rescatar las representaciones, observaciones y reflexiones del entrevistado, aunque no excluye que fuera complementado o contrastado con otros testimonios escritos u orales.

Es así como, coincidimos en definir a las entrevistas como un medio para la producción de nuevos conocimientos (Schwarzstein, 2001: 19) en un formato de tipo *semiestructurado de final abierto* (Hammer y Wildavsky, 1990: 23-57; Portelli, 2004: 35-48; Marradi, 2018: 265-278) dado que éstas se desarrollaron siguiendo un eje de tópicos centrales a nuestro interés, pero abierto a la dinámica de los tópicos secundarios que surgieron con las preguntas y el relato que se iba generando. En relación con esto, Portelli (2004: 44-46) menciona que no existe *una* técnica de la entrevista, las modalidades pueden diferir, pero lo que debe primar, por un lado, es el deseo de acceder a un conocimiento y, por otro, siempre recordar que estamos en un espacio y tiempo de los otros, donde se produce una coautoría entre ambas partes, una composición narrativa.

En nuestra ruta de investigación, nos propusimos en las entrevistas identificar y reconstruir las *prácticas significativas* (Folguera, 1994:15-72; Lorandi y Wilde, 2000: 58; Schwarzstein, 2002: 478-479), es decir aquellas que desde la narración de los entrevistados nos permitieron iluminar las formas de entender y conocer el enraizamiento histórico de los estudios del COA en nuestro país. De este modo, buscábamos rescatar de qué manera el entrevistado se vinculaba con el contexto académico e histórico donde situábamos las preguntas. En esa interacción, pretendimos recoger en los relatos los indicios, explicaciones e interpretaciones -ya distantes del tiempo interrogado convertidas en recuerdos y reflexiones, por ende, en representaciones- de su trayectoria personal y profesional en diversos recortes vinculados a su especialización en investigación y enseñanza superior del COA.

El propósito, entonces, era registrar qué prácticas resultaron significativas para los protagonistas entrevistados en cada escenario histórico identificado -previo y posterior al retorno de la democracia- tanto en la continuidad de las mismas, como desde las propuestas de cambio y, las consecuentes posibilidades, confrontaciones y tensiones que

se presentaron en el transcurso de las décadas de actuación profesional (Garay, 2013: 16-28). Todo esto teniendo en cuenta que, en paralelo, transcurrían los cambios generacionales de los especialistas entrevistados y, si bien en otra escala, el tránsito de la modernidad a la globalización, con la posibilidad de la internacionalización fluida del campo disciplinar.

Los sujetos entrevistados relataron las propias prácticas –en relación al problema en estudio- atravesadas por ese mundo relacional de los últimos veinte/cuarenta años, donde estuvieron presentes en cada uno *conexiones* (Pasquali, 2019:112)²⁴ con su desarrollo personal y profesional en docencia e investigación, con las instituciones educativas y centros de investigación de pertenencia, con las vivencias de género, con la localización geográfica, con los periodos políticos de nuestro país y con los acontecimientos internacionales.

Así, reconstruir las prácticas significativas que los entrevistados expresaron significó abordarlas desde sus representaciones (Chartier, 1992: 45-81; Garay, 2013:16-28), es decir las diferentes formas en que en sus respuestas muestran cómo interpretan la revisión de sus propias prácticas y las realidades que las atravesaron y configuraron.

Por último, Maira Vendrame (2020, comunicación personal) sugiere prestar atención a las respuestas de los entrevistados y de los cuestionarios *forms*, no sólo para pretender registrar la búsqueda de la verdad que permitiera explicar regularidades, sino que también, detectar en las narrativas aquellas expresiones que pudieran enunciar o resultar disruptivas a nuestras anticipaciones de sentido o, en relación a las restantes percepciones de los convocados y, que se tornaran potenciales disparadores de líneas a pensar la problemática de la tesis desde otras perspectivas.

Teniendo en cuenta estas coordenadas metodológicas que guían nuestro trabajo consideramos relevante enunciar y argumentar la *unidad de análisis* y la *unidad de estudio*. La *unidad de análisis* (Guber, 1991:101-127) se establece con respecto al universo de grupos o protagonistas relevantes y significativos para la investigación y la *unidad de estudio*, es entendida como el ámbito donde se desarrolla el trabajo de

²⁴ Laura Pasquali (2019: 107-114) menciona que el entrevistado está atravesado de forma integral por una sensibilidad de mundo, de clase, de género, de subjetividades, saberes y preconceptos, de representaciones y que en la entrevista emergen esas múltiples facetas. La autora, a su vez señala, que debemos transmitir al entrevistado el reconocimiento y respeto por el valor de su relato y la experiencia de vida que lo sustenta y se expresa en las palabras y gestos.

investigación en relación a la accesibilidad a las fuentes y acervos documentales disponibles.

De este modo, la *unidad de análisis* de la presente tesis está compuesta por:

- a) docentes e investigadores de la carrera de Historia de la UNPSJB-CR
- b) docentes historiadores en Educación Secundaria en Comodoro Rivadavia
- c) especialistas argentinos en Historia del COA

De este modo, la *unidad de estudio* está compuesta por:

- a) los cuestionarios formato *forms* a especialistas del área en otras universidades nacionales, a docentes/investigadores de la carrera de Historia de la UNPSJB, a docentes de Historia en Educación Secundaria local
- b) la referencia a las leyes de Educación nacional/provincial, los *Contenidos Básicos Comunes (C.B.C.)* y los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (N.A.P.)* junto los respectivos *diseños curriculares* provinciales de Chubut
- c) la consideración de los planes de estudio, contenidos mínimos y programas de cátedra de HAO de la carrera de Historia de la UNPSJB (1978-2020)
- d) la selección de los manuales escolares de Historia/Ciencias Sociales de 1er año Educación Secundaria
- e) las entrevistas a especialistas argentinos en Historia del COA con vinculaciones con la UNPSJB-CR.

Como podemos observar en la *unidad de estudio* apelamos a la triangulación de tres técnicas de recolección de datos y su posterior procesamiento: las entrevistas personales, la realización de un relevamiento a través de cuestionarios en formato *forms* y la consulta documental. A través de esta triangulación metodológica se buscó la reconstrucción de los escenarios o *situaciones históricas* (Campagno y Lewkowicz, 2007: 73-122) donde enraizar nuestro problema de investigación desde el retorno a la democracia en 1983 hasta el 2020, si bien indagamos en antecedentes que resultaran relevantes a nuestras explicaciones. Y en este recorrido apuntamos a reconstruir la complejidad de las situaciones académicas y educativas locales, es decir, de la enseñanza de la historia del COA en la Educación Secundaria y Superior en Comodoro Rivadavia

en su contexto sociohistórico nacional y global, es decir enmarcado en el transcurrir de las coyunturas mundiales.

A continuación, presentaremos los tres métodos de recolección de datos que vertebraron nuestra estrategia metodológica:

I- Los *cuestionarios forms*: éstos estuvieron destinados a una diversidad de historiadores vinculados a nuestro problema de investigación. Elaborados inicialmente en el contexto de la pandemia COVID 19, resultaron un instrumento disparador de preguntas y reflexiones que dieron cuerpo a los relevamientos a presentar y analizar respectivamente en los capítulos 3 a 5.

La riqueza de estas respuestas dio lugar a un acervo documental que se tornó en uno de los recursos primarios más relevantes para este trabajo. Los cuestionarios fueron dirigidos a historiadores a quienes agrupamos en tres cuerpos de cuestionarios diferenciados:

- ✓ Docentes e investigadores de la carrera de Historia de la universidad local (UNPSJB)
<https://forms.gle/y1qX1Q251idFx2BA9>
- ✓ Docentes de Historia en Educación Secundaria en Comodoro Rivadavia
<https://forms.gle/pjs4VzEmhjvsPAxDA>
- ✓ Docentes e investigadores argentinos especialistas en Historia del COA en otras universidades nacionales
<https://forms.gle/MEKChE9KrxnxRggG9>

El diseño de los cuestionarios tuvo como eje vertebrador indagar acerca del ‘COA en la práctica de investigación y en la educativa: lo local, lo nacional y el enraizamiento histórico’ si bien, considerando la diferencial agrupación de historiadores se presentaron preguntas comunes a los tres modelos y a la par, preguntas específicas acorde al campo de pertenencia que se quiso relevar. Los tres modelos de cuestionarios *forms* se presentan en el Anexo (véase Documento 1: 242). Como resultado, este relevamiento contó con la participación de:

	Cuestionarios <i>forms</i> ENVIADOS	Cuestionarios <i>forms</i> con RESPUESTA
Docentes e investigadores de las cátedras de la carrera de Historia (UNPSJB)	24 Historia Medieval Historia Moderna Historia Contemporánea Historia del Mundo actual: estudios migratorios y estudios poscoloniales Historia del Mundo actual II: África contemporánea Introducción a la Historia Historia Argentina S XIX - Historia Argentina siglo XX Historia Reciente. Historia Regional Historia América Colonial Historia Americana siglo XIX-XX Didáctica de las Cs. Sociales Didáctica específica de la Historia Introducción a la Historia Corrientes Historiográficas Filosofía e Historia Economía Social Etnografía y Antropología	18
Docentes de Historia Educación Secundaria CR	13	11
Docentes e investigadores argentinos especialistas en Historia del COA en universidades nacionales	22 UADER UBA UNC UNCO-UNComa UNCuyo UNICEN UNL UNLP UNLPam UNLu UNMDP UNNE UNR UNSa UNJu ISPJVG	21

Tabla 1: Destinatarios del relevamiento a través de cuestionarios *forms*.

A continuación, comparto los tópicos que vertebraron cada cuestionario *forms* que se conformaron en la base documental de los relevamientos analizados:



El Cercano Oriente antiguo (COA) en la práctica académica y educativa en Comodoro Rivadavia (Chubut): continuidades, problematización y representaciones.

Hola! Te invito a completar el siguiente formulario de preguntas en el marco de la tesis doctoral en Historia. Tu aporte en cada respuesta será muy significativo para mi investigación. Formas parte de una selección de historiadores -docentes e investigadores- del área del Cercano Oriente antiguo en Universidades argentinas a quienes considero referentes en relación a la problemática en estudio. Gracias!!

- ✓ **CUESTIONARIO A:** *Docentes e investigadores de la carrera de Historia de la universidad local (UNPSJB)*
 - presentación personal, estudios, áreas de especialización y desempeño laboral actual
 - identificación de clivajes significativos para la UNPSJB y para la carrera de Historia en particular en los últimos 40 años
 - tendencia a la unificación de cátedras en la carrera de Historia en los '90
 - relevancia y permanencia de los estudios del COA en la formación de historiadores
 - estado de la relación entre la práctica académica de investigación y la Educación Superior a escala local
 - estado de la relación entre la práctica educativa superior y la Educación Secundaria a escala local
 - centralidad o periferia de las prácticas educativas y de investigación en UNPSJB-CR

- ✓ **CUESTIONARIO B:** *Docentes de Historia de educación secundaria de Comodoro Rivadavia*
 - presentación personal, estudios, áreas de especialización y desempeño laboral actual
 - estado de la relación entre la práctica educativa superior de la UNPSJB y la Educación Secundaria a escala local
 - relevancia y permanencia de los estudios del COA en el diseño curricular de la provincia de Chubut
 - propuestas hacia el equipo de cátedra de Historia del Antiguo Oriente (UNPSJB-CR)

✓ CUESTIONARIO C: *Docentes e investigadores argentinos especialistas en Historia del Cercano Oriente Antiguo en universidades nacionales*

- presentación personal, estudios y áreas de especialización
- relevancia de los estudios del COA en la formación de historiadores
- trayectoria de los estudios del COA en Argentina y en la universidad de pertenencia
- vigencia local de la cátedra Historia del COA, fundamentos y resistencias
- estado de la relación entre las investigaciones del COA y la práctica educativa en la Educación Superior universitaria
- estado de la relación entre las investigaciones del COA y la práctica educativa en la Educación Secundaria
- centralidad o periferia de los estudios del COA en nuestro país y en cada espacio académico relevado.

Los cuestionarios *forms* fueron diseñados para la recolección de datos y se presentaron en formato digital con una modalidad de tipo semiestructurado con preguntas cerradas o estandarizadas y otras preguntas abiertas que permitían respuestas con desarrollo de texto (Marradi y Archenti, 2018: 259-263). En la siguiente tabla podemos observar las modalidades de indagación utilizadas:

TIPO DE PREGUNTA	CARACTERÍSTICA DE LA RESPUESTA	TIPO DE RESPUESTA
Textos de respuesta breve	Palabras	Formato abierto
Opción múltiple	Debe elegir una opción/respuesta	Formato cerrado
Casillas de verificación	Puede elegir más de una opción	Formato cerrado
Cuadrícula de opción múltiple	Dadas tales situaciones presentadas en las filas y columnas debe optar por una respuesta en cada fila	Formato cerrado
Cuadrícula de casillas de verificación	Dadas tales situaciones presentadas en las filas se pueden optar por más de una opción de las columnas	Formato cerrado

Texto de respuesta largo	Opción a fundamentar, ampliar, desarrollar, argumentar una respuesta	Formato abierto
--------------------------	--	-----------------

Tabla 2: Tipologías de preguntas y respuestas en cuestionarios *forms*.

Los cuestionarios *forms* aportaron diversas modalidades de respuesta acordes al tipo de preguntas que se formularon. Las preguntas que requerían respuestas en *formato opción múltiple, casillas de verificación o cuadrículas de casillas de verificación* se presentan en forma de gráficos de barras y/o de torta, lo cual permitió esquematizar porcentajes o tendencias sobre la muestra participante. Los textos de respuesta breve recuperaron datos concretos y los *textos de respuesta larga* permitieron el registro de opiniones más extensas, donde el encuestado tuvo la posibilidad de exponer sus reflexiones o argumentos que entendía pertinentes a los fines de nuestra consulta y fundamentarlos.

En resumen, la pretensión de realizar estos cuestionarios *forms* fue recuperar datos y reflexiones de historiadores partícipes en espacios académicos de Educación Secundaria y Superior en diversos contextos geográficos de nuestro país y del ámbito local. Nuevamente es importante señalar que los cuestionarios dirigidos a los especialistas de otras universidades nacionales, resulta un análisis *desde adentro* del área de estudio del COA, a diferencia de los realizados a los docentes-investigadores de la UNPSJB que son *externos* al campo de estudio, así como el destinado a los profesores de Educación Secundaria que imparten una amplia diversidad de contenidos históricos en múltiples espacios curriculares.

Al mismo tiempo, otro objetivo fue indagar en la opinión que éstos tenían sobre el estado de la articulación entre los mencionados niveles de educación y de investigación, así como recuperar los argumentos que fundamentan la permanencia de los contenidos de la historia del COA en los diseños y planes de estudio vigentes.

II- Las primeras observaciones nos llevaron a establecer recortes temporales para trabajar *las fuentes documentales* relevantes al problema de investigación de la tesis. Consideramos pertinente que la conformación del sistema educativo argentino a lo largo del siglo XX y hasta nuestros días, podía recortarse con el siguiente esquema:

- la implementación de la Ley de Educación Común 1.420 en el transcurso del siglo XX
- el retorno a la democracia en 1983 y las posteriores reformas con la Ley de Educación superior 24.521 (1993) y la Ley Federal de Educación 24.195 (1995) con su respectiva reglamentación en la provincia de Chubut
- la reforma educativa que tuvo lugar a inicios del siglo XXI, con la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006) y su respectiva reglamentación provincial en Chubut.

Dicha periodización nos guió para indagar en la documentación legal que definía el ordenamiento del sistema educativo, traducido en leyes, pero en forma central nos interesaron los *contenidos básicos comunes* (C.B.C., 1996) para la Educación General Básica (EGB, 1993) y los *núcleos de aprendizajes prioritarios* (N.A.P., 2011) establecidos a escala nacional para la Educación Secundaria y en la escala provincial, los *diseños curriculares* que -desprendidos de los anteriores- se establecieron para la jurisdicción chubutense. En ambos casos, centrados en el recorte que corresponde al espacio curricular Ciencias Sociales para el 1er año de Educación Secundaria.

Asimismo, en cuanto a la compulsa documental para la Educación Superior, indagamos en los planes de estudio de la carrera de Profesorado y Licenciatura en Historia desde su creación en la universidad local en 1978 y, en el transcurrir de ese periodo, consultamos los *contenidos mínimos* establecidos junto a los *programas de la cátedra* de HAO (UNPSJB-CR) y tuvimos la posibilidad de establecer comparaciones con los de otros centros académicos de formación superior.

En síntesis, la periodización propuesta a los fines de nuestra investigación se estableció a fin de explicar el sentido histórico particular y distinto que fundamentó y contextualizó cada ley de educación implementada en nuestro país. Y en cada marco regulatorio, permite observar cómo los diseños curriculares en Chubut registraron, explicitaron o minimizaron la presencia de los contenidos de la historia del COA. Entendemos que esta indagación también podría tener validez para analizar los propósitos de la formación de grado en nuestro país y en otras disciplinas históricas dictadas en la universidad local.

III- En relación con la *selección de manuales escolares* nuestro interés radicó en realizar un relevamiento de las modalidades de presentación de los contenidos del COA en los textos escolares y el estado de su actualización. Organizamos el análisis separando en primer lugar cinco manuales escolares editados con anterioridad a 1983 con alguna vigencia en las bibliotecas escolares y una selección de textos editados tras el retorno a la democracia hasta el 2020 a fin de observar las modalidades, cambios y continuidades en las ediciones escolares.

En segundo lugar, analizamos de qué manera se produjo la transición entre los *manuales de Historia sin pedagogía y los con pedagogía* (Cuesta, 2002: 27-41). A continuación, presentamos la selección incorporada en la tesis:

MANUALES ESCOLARES ANTERIORES A 1983	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Astolfi, J (1958) <i>Nociones de Historia Universal</i> Editorial Kapeluz ✓ Astolfi, J ([1951] 1980) <i>Historia 1. Antiguo y medieval.</i> Kapeluz ✓ Bustinza, J, Ribas, G (1972) <i>La antigüedad y el medievo. Texto y actividades.</i> Kapeluz ✓ Drago, A. ([1966] 1980) <i>Libro de Historia 1.</i> Editorial Stella.
MANUALES ESCOLARES POSTERIORES A 1983	<ul style="list-style-type: none"> ✓ AAVV (1988) <i>Historia 1</i>, Santillana ✓ AAVV (1995) <i>Historia El mundo antiguo y la Edad Media 1</i>, Santillana ✓ AAVV (1998) <i>El libro de la sociedad en el tiempo y el espacio 7. Educación General Básica</i>, Kapeluz ✓ AAVV (2000) <i>Ciencias Sociales 7 EGB</i>, Santillana ✓ AAVV (2005) <i>Ciencias Sociales 7 Todos protagonistas</i>, Santillana ✓ AAVV (2010) <i>Historia. Desde las primeras sociedades hasta el siglo XV.</i> Saberes clave Santillana ✓ AAVV ([2010] 2013) <i>Ciencias Sociales 1</i>, Saberes clave, Santillana ✓ AAVV (2013) <i>Ciencias Sociales 1. Conocer +</i>, Santillana ✓ AAVV ([2014] 2015) <i>Ciencias Sociales 1</i>, Santillana en línea

- ✓ AAVV (2013) Historia de los primeros seres humanos al fin de los tiempos medievales, Estrada secundaria
- ✓ AAVV ([2014] 2017) *Ciencias Sociales 1*, Santillana en línea
- ✓ Avegno, M., Morichetti, M. (2017) *Hacer y aprender en Ciencias Sociales 1. Repasá, resolvé y revisa*, Santillana

Tabla 3: Listado de manuales de Historia 1/Ciencias Sociales consultados.

La selección de los manuales respondió, primero, al propósito de indagar en manuales representativos de dos recortes temporales tomando como punto de anclaje 1983, coincidente con el retorno a la democracia. En segundo lugar, teníamos conocimiento que cuatro de las publicaciones seleccionadas en el segundo recorte, contaban con la autoría de historiadores especialistas en COA (en orden cronológico: Irene Rodríguez en Santillana, 1988, Alicia Daneri de Rodrigo en Santillana, 1995, Susana Murphy en Estrada, 1998 y Juan Ferguson en Estrada, 2013) y, por último, nos interesaba realizar un paneo diacrónico entre 1995- 2020 de una de las editoriales con mayor convocatoria en las escuelas locales, a fin de registrar continuidades y reformulaciones de los contenidos conceptuales, documentales y procedimentales propuestos por la casa editorial.

En relación con lo anterior, realizamos una consulta *forms* a profesores de Historia sobre el uso y selección de manuales para el 1er año de Educación Secundaria (Comodoro Rivadavia, <https://forms.gle/pm4Kk6Hgr4tCigoH6>), proponiendo los siguientes tópicos obtuvimos 18 respuestas (véase en Anexo, Documento 2: 248):

- Modalidades de incorporación del manual como estrategia de estudio
- Editoriales más relevantes
- Relevancia del uso del manual en la práctica educativa en 1er año de Educación Secundaria
- Valoración de la producción editorial vigente

En coincidencia con lo que venimos presentando, el análisis para la recolección de datos referida a la presentación editorial de los contenidos del COA en textos escolares

se realizó a través de la tabla que presentamos a continuación, ubicando los manuales según un orden cronológico de edición:

Nombre Manual	Año y edición	Índice	Fuentes SI-NO TIPOS	Palabras claves que remitan a conceptos	Incorpora preguntas temáticas o problematiza SI-NO	Refiere a especialistas argentinos	Observaciones	Incluye estrategias de aprendizaje SI-NO

Tabla 4: Plantilla para el relevamiento de los manuales escolares

Este intenso análisis nos permitió, como luego veremos, extraer observaciones que reafirman el estado divergente entre la actualización disciplinar y los capítulos de historia del COA en los manuales de Historia/Ciencias Sociales para 1er año.

IV- Las *entrevistas personales* se realizaron a especialistas argentinos en historia del COA con reconocida proyección nacional e internacional.

Si bien los entrevistados desarrollaron su trayectoria profesional y académica en otras universidades nacionales y ámbitos externos, recordemos también fueron seleccionados por haber mantenido vínculos académicos regulares e institucionales con la cátedra de HAO de la universidad local (UNPSJB-CR) y esto facilitó la pronta aceptación a la convocatoria. Entre los años 1978-2020 se registran diversas interacciones académicas de los especialistas entrevistados a través del dictado de cursos de capacitación, actualización y seminarios de posgrado en la UNPSJB-CR; la asistencia bibliográfica y documental en las sedes del IHAO, PREDE, IMHICIHU y CEHAO; la dirección de pasantías y tesis de licenciatura; la inclusión en proyectos UBACyT y en la publicación en revistas y libros especializados; la participación en tribunales por concursos de la cátedra y por defensa de tesis de posgrado y también la tutoría académica en proyectos locales de investigación en el área.

Las entrevistas fueron realizadas en forma presencial, salvo una en modalidad virtual, a quienes tras comunicaciones previas se les expresó los objetivos y temáticas a

abordar en el encuentro. Para cada encuentro se elaboró una guía de preguntas (véase en Anexo, Documento 3: 249) sobre tópicos que nos interesaba conversar, esta guía contaba con un eje temático transversal a todas, pero, además, otras preguntas referían a cuestiones específicas sobre la formación e ingreso en el campo de los estudios del COA y el desarrollo de su desempeño profesional en distintas décadas y contextos académicos institucionales. Las entrevistas versaron sobre los siguientes tópicos:

- trayectoria personal, estudios, áreas de especialización y recorridos académicos
- trayectoria histórica de los estudios del COA en Argentina y su inserción internacional
- vigencia y relevancia de los estudios del COA en la formación de los historiadores y de los estudiantes escolares: fundamentos y resistencias
- estado de la relación entre las investigaciones del COA y la práctica educativa en la educación superior universitaria y secundaria
- centralidad, periferia o especificidad de los estudios del COA en nuestro país

Para finalizar, señalaremos que el encuadre metodológico explicado apuntó a presentar la triangulación de estrategias de investigación para encontrar respuestas argumentadas a nuestros interrogantes vertebradores a saber: ¿por qué y bajo qué modalidades se produce la consolidación de los estudios del COA en Argentina? y ¿de qué manera las transiciones políticas desde los '80 y la revisión disciplinar tensionaron este campo de estudio con impacto en las prácticas de investigación y educativas?

De este modo, se trata de indagar para poder comprender y explicar por qué se producen determinadas tomas de posición acerca de la incorporación de los contenidos de COA en la práctica académica y educativa y bajo qué perspectivas, protagonismos y modalidades acontecieron, estableciendo regularidades y especificidades propias a escala nacional y a escala local.

Capítulo 3: *Las prácticas de investigación y los estudios superiores del COA en Argentina.*

En el presente capítulo se abordarán, en primer lugar, las trayectorias de los especialistas pioneros que desde las universidades nacionales localizadas en Buenos Aires y La Plata dieron origen y formación a los estudios del COA en nuestro país. En un segundo apartado, nos centraremos en el análisis de las trayectorias académicas de especialistas que desde los años '70 contribuyeron a consolidar la investigación y la docencia superior de los estudios del COA en el plano nacional. En un tercero, indagaremos de qué manera se produjo la renovación disciplinar y generacional en los estudios del COA desde el retorno a la democracia en 1983 y sus proyecciones hacia el fin de siglo XX. En un cuarto apartado se presentará un relevamiento de prácticas educativas y de investigación sobre el COA a especialistas pertenecientes a diversas universidades argentinas a fin de rastrear afinidades y/o especificades locales.

En este sentido, presentamos una secuencia histórica del desarrollo de los estudios del COA en Argentina dividida en tres grandes etapas siguiendo la enunciación de Horacio Zapata (2019: 234-249):

- a) Un periodo inicial correspondiente a la *fundación “científica” de los estudios antiguo-orientales* en nuestro país naturalmente vinculados al paradigma de la *historiografía tradicional o científica* (Castellán, 1984). En esta etapa fundacional, los estudios estaban sesgados por una contraposición entre el mundo griego-clásico caracterizado como racional, democrático, filosófico y erudito y, el mundo antiguo oriental como religioso, despótico/teocrático jalonado de maravillas arquitectónicas y artísticas y en situar a aquellas sociedades antiguo-orientales como el alba de la civilización. En nuestro país, fue una etapa marcada por el protagonismo central de Abraham Rosenvasser (1893-1982) quien se mantuvo activo hasta su deceso. Las áreas de especialización en los centros de investigación fundados por él eran la Egiptología, la Asiriología y los Estudios Bíblicos. Tal

estructura formativa y de producción de conocimiento estuvo centrada en el IHAO de la UBA y el Instituto de Historia Antigua Oriental y Clásica de la UNLP desde donde se establecieron fuertes vínculos con referentes académicos establecidos en los centros especializados de Europa, Estados Unidos y Canadá. Desde fines de los '60, la incorporación académica de los discípulos directos de Rosenvasser -Perla Fuscaldó, Alicia Daneri, Ana Fund Patrón y Bernardo Gandulla- marcó la consolidación de los estudios del COA en nuestro país. Estos historiadores especializados como investigadores dieron continuidad a las rigurosas metodologías de investigación existentes y tuvieron una formación académica enraizada en el manejo de lenguas antiguas para la rigurosa lectura de las fuentes, si bien la intencionalidad de las investigaciones ya no era indagar en el alba de la sociedad occidental, sino que consistía en estudiar esas sociedades antiguas donde habían emergido las formas prístinas de complejidad social. Estas temáticas quedan ejemplificadas en el estudio acerca del surgimiento de los Estados antiguos, de prácticas legislativas y contractuales, de las religiones monoteístas y sus libros sagrados, de las formas complejas de la vida urbana y sus sistemas de escritura. Esta etapa fue paralela a la reafirmación de los estudios del COA en el CONICET, en las universidades argentinas metropolitanas y con reconocimiento internacional.

- b) Una segunda etapa que podemos ubicar desde mediados de los '80, estuvo signada por los *estudios antiguo-orientales entre la reinstalación institucional y la profesionalización*, donde se desarrollaron nuevas perspectivas de investigación basadas en la relevancia de problemáticas relativas a la reconstrucción de las lógicas sociales, políticas, económicas y culturales antiguas. También se incorporaron nuevas líneas interpretativas no sólo en diálogo con la Arqueología y la Filología sino también con la Antropología, la Economía y la Sociología. A las nuevas generaciones de historiadores especializados de la UBA y el CONICET, se sumaron nuevos cuadros de investigadores en el área con asiento en centros de investigación que surgieron en universidades como Córdoba, Rosario y Luján. Al mismo tiempo emergieron equipos de cátedra que buscaron formarse y actualizarse en el área, como los localizados en Mar del Plata, Tucumán, Comahue, La Pampa, Patagonia, San Juan, Salta y así progresivamente, en el resto de las universidades nacionales.

c) Una tercera etapa puede ser definida a partir de los '90 y en el cambio de siglo, que puede caracterizarse como de *afianzamiento y expansión de las investigaciones antiguo-orientales* donde se continuó e incorporó la participación de más centros de estudio e investigación en distintas latitudes del país con el protagonismo de nuevas generaciones, una activa proliferación de reuniones y publicaciones periódicas, así como de espacios de actualización permanente. La producción académica en Argentina sobre estudios del COA forjó en este largo proceso una identidad propia y con capacidad de diálogo en mesas internacionales, signada por la capacidad de repensar categorías establecidas. Se incorporaron distintas perspectivas, y entre las más relevantes podemos mencionar los estudios de género, de relaciones interétnicas, de alteridad, de intercambios de bienes y el análisis de vínculos inter e intrasociales de distinto orden. También se acentuaron los planteos de historia cultural, de las formas de legitimar y ejercer el poder en la diversidad de formaciones sociales y de los modos de simbolización, investigaciones realizadas desde una perspectiva interdisciplinaria en diálogo con la Antropología, la Sociología, la Arqueología y la Literatura. Estas nuevas temáticas apuntaron a elaborar explicaciones históricas que indagaban en la complejidad y especificidad de las sociedades antiguas. En paralelo, se produjo una mayor integración a la comunidad internacional por parte de los académicos argentinos a través de su participación en reuniones científicas y en reconocidas publicaciones del área. A escala nacional se conformaron nuevos equipos de investigación en estudios del COA en una multiplicidad de universidades a lo largo del territorio nacional. Además, en este transitar académico, los especialistas tampoco fueron ajenos al cuestionamiento a las premisas disciplinares que la modernidad había asentado y a las posibilidades de conocimiento abierto que ofreció internet en el contexto mundial de la globalización.

De este modo, el estudio de las problemáticas de la historia del COA estuvo en constante cambio y revisión a la luz de la actualización que ofrecieron los informes arqueológicos, la traducción de fuentes a las lenguas modernas y la apertura de la Historia a los cruces conceptuales con otras Ciencias Sociales y Humanas. Estas situaciones, en nuestro país, se dieron particularmente en el ámbito estrictamente académico, ligado a los centros de investigación dependientes de las universidades y del CONICET. Si bien tales

aportes, como ya señalamos, enriquecieron la reconstrucción de estas sociedades del pasado veremos en progresiva divergencia con el campo educativo y editorial escolar.

3.1. La fundación ‘científica’ de los estudios antiguo-orientales en nuestro país.

El inicio de los estudios superiores del COA en Argentina y su proyección en la Educación Secundaria fueron contemporáneos al inicio del proceso de profesionalización de la actividad intelectual en nuestro país a fines del siglo XIX e inicios del siglo XX. Tal proceso, ligado al mundo de la cultura en sus inicios, evidenció una progresiva mutación desde el círculo intelectual al emergente ámbito estrictamente académico en relación con las universidades nacionales (Losada, 2006: 171-193). En este contexto, surgieron las figuras de Víctor Mercante (1870-1934) y con posterioridad la de Abraham Rosenvasser (1896-1983) quienes iniciaron las cátedras de estudios del COA en el Nivel Superior.

En primer lugar, haremos referencia a Víctor Mercante quien siendo pedagogo propuso la inclusión de los contenidos del COA en la formación pedagógica docente superior. A su vez, se desempeñó como el primer catedrático especializado en el estudio de las civilizaciones antiguas en la UNLP (Salem, 2022: 15-16) y aunando este doble interés realizó un viaje de estudio a Egipto en la década del '20 tras el descubrimiento de la tumba de Tutankhamon.

Al poco tiempo, publicó “*Tutankhamon y la Civilización de Oriente*” (1928). El libro reunía en veintidós capítulos un estudio complejo y pormenorizado de la HAO, con un anclaje particular en la historia de Egipto y los detalles del descubrimiento de la tumba. Este texto fue uno de los primeros escritos sobre Tutankhamon en lengua española. La importancia y el alcance que tuvo la publicación de Mercante se hizo evidente en la reseña que se realizó de su libro en la *Revue Archéologique*, una de las revistas más reconocidas de la especialidad, porque fue un testimonio de primera mano de los momentos posteriores a la primera campaña dirigida por Carter a la tumba del rey egipcio (Salem, 2020; Salem, 2022: 24-25)²⁵ .

²⁵ Leila Salem presentó un recorrido biográfico de Víctor Mercante en las II Jornadas de actualización en investigación y docencia sobre el Cercano Oriente Antiguo (UNLP, 2020) a quien le agradezco por compartirme documentación y la siguiente referencia a manuales escolares: [...] “Al mismo tiempo que salía a la venta el libro de Mercante, se publicó *Historia antigua. Oriente* a cargo de Alexandre Moret (1868-1938) y Jorge Cabral. Moret, reconocido egiptólogo francés, quien fue invitado en 1925 a un ciclo de conferencias en la UBA. Durante su estadía, lo contactó Tomás de Estrada, quien le solicitó la elaboración de un libro cuyo contenido fuera de utilidad en las escuelas nacionales y normales en el país.” [...] (Salem, 2022:30-31).

Por cierto, este libro de Mercante sobre Egipto permite ejemplificar y contextualizar que la producción inicial de conocimiento científico y los contenidos referidos a la historia del COA estuvieron basados en una postura acorde con los paradigmas de la época, es decir, sesgada por el positivismo y el eurocentrismo propios del momento, pero que sin embargo también refería a la existencia de múltiples vínculos e intercambios entre el Egipto faraónico y otros pueblos del Mediterráneo Oriental (Salem, 2020; Cubillas, 2020)²⁶. Además de estas cuestiones, el libro fue pensado por el autor como un instrumento de lectura a sumar en la Educación Secundaria (Mercante, 1928: 4; Salem, 2022: 30)²⁷.

Como señalamos con anterioridad, Mercante también se desempeñó como docente en la UNLP donde su figura se identificó con el campo disciplinar de la pedagogía positivista (Suárez, 1997: 99-111; Picco, 2007: 91-117), si bien, menos conocida, su actuación académica la distinguimos por la inicial inclusión de la enseñanza de la historia del COA en la formación de educadores. Mercante adhirió a postular que el Egipto faraónico fue germen de la civilización que luego tuvo su continuidad en la civilización griega y vinculada a un determinante espacio geográfico, ambas sociedades -egipcia y griega- en torno al Mediterráneo constituían, según aquellas perspectivas, los anclajes fundacionales de la cultura europea occidental.

Tales cuestiones se evidencian en el programa de la asignatura Historia Antigua elaborado por Víctor Mercante en octubre de 1917 (véase en Anexo, Documento 4: 250)²⁸. La estructuración de este programa de cátedra se organizaba en veinticinco capítulos a partir de establecer las condiciones geográficas, las ‘clasificaciones’ y las

²⁶ Mercante en su libro propuso a modo de tesis -en palabras de Leila Salem (2022)- que Egipto en la época de Tutankhamon recibió influencia de las culturas del Egeo lo cual influyó en el esplendor de Egipto en la dinastía XVIII. Mercante planteó esta hipótesis respecto a las influencias interculturales, políticas y económicas entre egipcios, egeos, hebreos y asiáticos, centrando su análisis en la dinastía XVIII como representativa de este activo intercambio a escala del Mediterráneo Oriental.

²⁷ El análisis del índice del libro refleja la preocupación intelectual de la época que subyace a los intereses particulares que tuvo el argentino en su viaje por Egipto. De este modo, Mercante intercaló en su texto una serie de tópicos que podemos organizar de la siguiente forma: descripciones geográficas y del paisaje, referencias a tiempos históricos y contemporáneos al autor, sus impresiones sobre lo que debió ser aquella cultura, una caracterización y clasificación de fuentes y géneros literarios, exposiciones sobre el arte y la religión egipcia, comentarios sobre las expediciones arqueológicas, los tesoros y el material cultural e incluso referencias al Mediterráneo como ‘el mar de las civilizaciones antiguas’. Todo esto se suma a la narración de un viaje que refiere a ciudades, museos, hoteles y traslados por Egipto, la mención de tipos étnicos, pueblos y razas y la presentación de una cronología de la historia egipcia antigua que -ya explicita Mercante- permitió armar el andamiaje cronológico de toda la historia del COA. Por último, realizó referencias a la Atlántida (Mercante, 1928: 243-247).

²⁸ Gentileza de Leila Salem (UNLP, 2020).

características de las civilizaciones antiguas a estudiar: egipcia, mesopotámica, caldea, asiria, hebrea, persa, minoica y griega. Distinguimos en dicha planificación la mención de las condiciones geográficas como espacio determinante en el surgimiento y el desarrollo evolutivo de las sociedades antiguas:

[...] “V- La civilización Egipcia. – Determinismo geográfico. – Cronología. – Organización militar y política y su evolución.- Actividad militar. - Id. política- Id. religiosa- Id. industrial- Id. comercial- Id. artística. – Id. científica. – Id. filosófica.
VI- ... La influencia de la civilización egipcia sobre la griega. ¿Qué legaron a las civilizaciones posteriores? “ [...] (Mercante, 1917, Anexo, Documento 4: 250)

Como se observa, resulta válido resaltar que se proponían contenidos que apuntaban a distinguir los legados que había aportado cada sociedad respecto a las civilizaciones futuras, y en este sentido, en el programa figuran interrogantes que refieren a comparaciones y formas de conectividad entre sociedades en clave de creación, difusión, asimilación, colonización y migraciones interregionales. Según versa en el capítulo XII de su programa de cátedra: [...] “¿Hay períodos de decadencia o de absorción en las civilizaciones antiguas debido a qué causas? ¿Qué se transforma, en los cambios?” [...] (Mercante, 1917, véase en Anexo, Documento 4: 250)

Sumado a ello, se explicitaba el estudio de los caracteres étnicos, los aspectos políticos, militares, religiosos, culturales y arquitectónicos y existía, naturalmente, escasa mención a dinámicas sociales, políticas y económicas. En la planificación también figuraban la mención a los conceptos *soberanía, industria, ciencia, científica, pueblo, nación y raza*, así como expresiones que refieren a: [...] “Los grandes hombres de las civilizaciones antiguas desde el punto de vista de su trascendencia en la política, en la ciencia, en la poesía, en la filosofía, ¿en la industria de la Humanidad?” [...] (Mercante, 1917, véase en Anexo, Documento 4: 250) y por último, en su programa refería a estudiar el espíritu helénico en las civilizaciones modernas y contemporánea.

Esta planificación de cátedra más de un siglo atrás expresa las particularidades del vocabulario y del enfoque disciplinar desde donde se configuraban los contenidos del COA a desarrollar en la formación superior del profesorado en Historia y Geografía de la UNLP, en correspondencia con el desarrollo epistemológico y disciplinar del *positivismo e historicismo clásico* de la época (Castellán, 1984). Finalmente, lo que merece la atención en dicho programa es la inclusión de preguntas que suponemos apuntaban a reflexionar sobre el legado evolutivo de unas sociedades a otras en el contexto histórico pasado y en el contexto occidental contemporáneo del catedrático.

Ahora bien, la figura pionera por excelencia en el campo disciplinar fue Abraham Rosenvasser²⁹, quien en 1918 egresó como profesor de Historia del Instituto Superior del Profesorado Secundario en La Plata y en 1919, se recibió de abogado en la UBA. Se inició como docente de HAO en el Colegio Nacional de la Plata (1923-1942) y en el Instituto Superior antes mencionado, para con posterioridad incorporarse a la UNLP (1939-1946 y 1956-1963), y luego a la cátedra de HAO en la UBA (1956-1959). Rosenvasser creó el Centro de Estudios de Historia Antigua Oriental y Clásica (UNLP, 1962) y el IHAO (UBA, 1965). Este último fue fundado como Centro en 1962 y obtuvo la jerarquía de Instituto en 1965. Rosenvasser lo dirigió hasta su fallecimiento en 1983. Desde sus inicios el Instituto se especializó en investigaciones centradas en Egiptología, estudios Bíblicos y la enseñanza de lenguas orientales antiguas, luego se incluyeron estudios especializados en Asiriología y Estudios Cananeos. También fundó RIHAO, la Revista del Instituto de Historia Antigua Oriental de la UBA³⁰.

De este modo, en las primeras décadas del siglo XX, Mercante y fundamentalmente Rosenvasser iniciaron la inclusión y enseñanza de los contenidos del COA en la Educación Superior, si bien fue este último la figura representativa de los estudios antiguos orientales en nuestro país, reconocido investigador y formador de especialistas vinculados a este campo de producción académica (Rosso y Daneri, 1999: 58-69)³¹.

Rosenvasser se distinguió de Mercante porque fue autodidacta en el estudio de antiguas lenguas orientales como el egipcio y el hebreo bíblico y porque participó y dirigió campañas arqueológicas. La más reconocida fue su actividad en el templo egipcio de Aksha en Sudán (1961-1963) en el marco de la convocatoria internacional que realizó

²⁹ Nació en “Quince Ranchos”, en la colonia judía Mauricio en Carlos Casares, provincia de Buenos Aires, migró a la Plata para proseguir con sus estudios secundarios y superiores, ciudad donde inició su trayectoria laboral en los años ‘20. [...] “Rosenvasser dictaba Historia Antigua hasta 1945 en la facultad y vuelvo a encontrar su nombre en una mesa de exámenes el 5 de diciembre de 1955 (después de la denominada Revolución Libertadora) y el 13 de junio de 1956 se pide que se lo reincorpore como titular interino, pero de las dos materias vigentes de antigua: Historia del Antiguo Oriente e Historia Antigua. En agosto de 1956 formaba parte de los jurados de concursos y a fines de 1957 es elegido decano.” [...] Gentileza de Andrea Zingarelli (UNLP, 2020).

³⁰ <http://ihao2.institutos.filo.uba.ar/institucional>: consulta 11/1/23.

³¹ “The Argentinian Egyptologist who saved hundreds of Nubian treasures” en MEE correspondent in Cairo, Egypt, 24 August 2022 12:50 UTC <https://www.middleeasteye.net/discover/argentina-abraham-rosenvasser-egyptologist-who-saved-nubia-treasures?fbclid=IwAR0qdetZ8-caXNDhigEJJ6e5QvOMT7N7riV66DJEpZzkucp1BXvNCZXi0Po>, consulta 13/1/2023.

la UNESCO a fin de salvaguardar el patrimonio faraónico en riesgo por la construcción de la represa de Asuán³².

Asimismo, en su desarrollo profesional en el campo de la Educación Superior, Rosenvasser organizó la cátedra de HAO en la UBA, por esto hemos analizado dos programas de esta cátedra a su cargo correspondientes a los años 1956 y 1958 de la carrera de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA, véase en Anexo, Documento 5: 251)³³. La estructuración de los programas de HAO de la UBA presenta -respecto del de Mercante- una organización más acotada en la cantidad de unidades y con paratextos que daban un ordenamiento temático y cronológico a los contenidos a desarrollar en las respectivas cursadas de 1956 y 1958.

Se observa ya escaso interés en explicitar el espacio geográfico y las condiciones ambientales que pudieron incidir -o como se expresaba en aquel entonces ‘determinar’- el desarrollo de las sociedades del antiguo Oriente. Con respecto al enunciado de los contenidos, los mismos estaban centrados en las culturas en el antiguo Egipto, la Mesopotamia, los estudios bíblicos y los persas. A su vez, algunas temáticas referían a situaciones históricas en términos de invasiones como causal del declive de las sociedades receptoras y la utilización de términos como *razas y lenguas, períodos de alza y declinación, invasión de los bárbaros, época del Imperio, período feudal, imperio medio*, todas categorías que en las últimas décadas han sido revisados y configurados a los nuevas interpretaciones documentales y conceptuales. Rosenvasser incluyó temáticas relacionadas con los estudios bíblicos -del cual era especialista³⁴- y de las religiones antiguas egipcia y persa.

En paralelo, el catedrático elaboró -a modo didáctico y como estrategia analítica- el constructo teórico ‘*los períodos de civilización*’ a fin de enmarcar los procesos

³² La primera campaña fue una codirección junto al egiptólogo francés Jean Vercoutter. El reconocimiento académico de Sudán a la primera representación de egiptólogos argentinos se materializó en la entrega de 300 piezas que conforman el acervo del Museo de Ciencias Naturales de La Plata -pionera colección de objetos egipcios en Latinoamérica- y del Museo Etnográfico Juan B. Ambrosetti (CABA).

³³ Los programas que adjuntamos pertenecen al repositorio de la FFyL (UBA), son nueve programas de cátedra de Historia Antiguo Oriental bajo la responsabilidad de Rosenvasser: 1956, 1958, 1960 a 1963, 1966 a 1968. A los fines de la tesis seleccionamos los dos programas más antiguos porque los siguientes reproducen en líneas generales la misma estructura de organización y contenidos. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/15313>; <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/15311>.

³⁴ Rosenvasser realizó su tesis doctoral sobre estudios bíblicos titulada *La fundamentación histórica del Código de la Alianza* (UBA, 1943).

sincrónicos y diacrónicos de la historia del COA que transcurrieron desde el 3000 al 330 a.C. Más allá de la utilización de la -hoy cuestionada- designación ‘civilización’, lo relevante de aquel esquema conceptual-cronológico es que apuntaba a localizar las diversas sociedades -que se estudiaban en aquel entonces- y las diversas formas de conectividad entre aquellas a través de tres marcos históricos temporales³⁵.

Asimismo, cabe distinguir dos cuestiones relevantes de los programas de este catedrático: los contenidos incluían el tratamiento ineludible de fuentes primarias y la inclusión del análisis de la temporalidad sincrónica y diacrónica en el estudio de las sociedades antiguas³⁶. Entonces, podemos inferir que los programas de Rosenvasser presentaban un enfoque que expresaba un claro propósito de abordar los estudios del COA desde el análisis de la complejidad y lo prístino-fundacional de estas sociedades antiguas por sobre la intencionalidad de argumentar a través de la indagación en los contrastes entre el universo antiguo oriental y el griego.

Finalmente, queremos señalar que la figura académica de Rosenvasser, desde la primera mitad del siglo XX, fue pionera de los estudios del COA en la práctica educativa Superior, en el campo de las investigaciones y en el trabajo arqueológico argentino en el valle del Nilo. Además, este académico estableció el estudio de las lenguas antiguo-orientales con miras a la rigurosa y pertinente lectura e interpretación de las fuentes primarias legadas por las diversas sociedades del COA y, por último, inició la formación de especialistas argentinos con trascendencia nacional e internacional. Por ende, podemos afirmar que contribuyó fuertemente a la profesionalización académica de los estudios del COA en y desde Argentina.

³⁵ El primero, desde el 3000 a.C. con el surgimiento de los primeros Estados en el valle del Nilo y en Mesopotamia hasta la primera oleada de indoeuropeos hacia el 2000/1800 a.C. El segundo, donde destacaba el equilibrio oriental entre los imperios egipcios, heteos y del reino de Mittani que se continuó hasta el segundo ingreso de los indoeuropeos hacia el 1200 a.C. El tercer periodo, donde se ubicaba la historia de Israel y la del imperio persa que se extendió hasta el 330 a.C. fecha del ingreso de Alejandro Magno en el Cercano Oriente.

³⁶ [...] “Dos grandes investigadores alemanes ejercieron una influencia fundamental en su formación como orientalista, Eduard Meyer y Julius Wellhausen, el primero por el análisis documental como base para la reconstrucción de la Historia Antigua, y el segundo por el enfoque histórico del Antiguo Testamento [...] Su interés por la lengua egipcia hizo que orientara su trabajo como egiptólogo hacia la filología, pero sin perder de vista el uso de las fuentes escritas que debe hacer el historiador” [...] (Fuscaldo, 2015: 73-74)

3.2. La consolidación de los estudios del COA en Argentina, trayectorias biográficas en investigación y docencia universitaria.

En el presente apartado abordamos la etapa de consolidación de los estudios del COA en Argentina a través de las menciones y reflexiones sobre las trayectorias en investigación y en docencia universitaria que surgieron en las entrevistas a los especialistas argentinos convocados. A modo de caracterizar la historicidad de esta segunda etapa de este campo de estudio en nuestro país, podemos mencionar en primer lugar, que la consolidación de los estudios del COA se inició en paralelo a la formación de graduados de la carrera de Historia que elegían incorporarse como auxiliares en los equipos de cátedra de Rosenvasser en la UNLP y la UBA en el transcurso de los años '60.

En segundo lugar, que aquellos noveles historiadores aceptaban desarrollar una modalidad de riguroso trabajo disciplinar basado en la excluyente formación en la lecto-escritura de lenguas antiguas como el egipcio jeroglífico y el hebreo bíblico y, en lenguas extranjeras modernas: inglés, francés y alemán. Por último, que la producción de conocimiento debía realizarse acorde a los estándares de investigación científica europea y norteamericana que lideraban las publicaciones y reuniones académicas de la época, donde se estableció que los registros arqueológicos y el tratamiento e interpretación filológica vertebraban las explicaciones sobre las sociedades antiguas del COA.

En relación con este proceso de consolidación y con los objetivos de nuestra tesis, las entrevistas realizadas a las doctoras Perla Fuscaldo y Alicia Daneri permitieron pensar, reflexionar y poner en escena un camino recorrido en la profesionalización académica de los estudios del COA en nuestro país. En este sentido a continuación presentaremos un breve recorrido académico de ambas investigadoras que compartieron espacios académicos y en Educación Superior, si bien transitaron experiencias en investigación y trabajo arqueológicos particulares, como veremos.

Perla Fuscaldo se graduó como profesora (1965) y licenciada (1967) en Historia en la UBA, institución donde se doctoró en 1968. Se desempeñó como Profesora Titular de la cátedra Historia Antigua I de esa universidad, investigadora del CONICET y sucesivamente como directora del IHAO, del PREDE, como jefa del Departamento de Egiptología (IMHICIHU) e Investigadora Honoraria del Museo de Ciencias Naturales de La Plata. También dirigió las siguientes publicaciones especializadas: la Revista del Instituto de Historia Antigua Oriental (RIHAO) y la revista de Estudios de Egiptología (REE) y sus anexos. Sus investigaciones principales han sido la dirección de la Misión

Arqueológica Argentina en Tell el-Ghaba y su participación en la misión arqueológica austríaca en Tell el-Dab'a, dirigida por Manfred Bietak en el Delta oriental egipcio. Se especializó en estudios cerámicos en la Academia de Ciencias de Austria, Instituto Arqueológico de Austria en Egipto y en la Universidad de Viena (1993-2007). Fuscaldó ha publicado libros e innumerables artículos académicos cubriendo tanto temas epigráficos como arqueológicos³⁷. Sus artículos se han publicado en revistas especializadas como *REE*, *RIHAO*, *Boletín de la Academia Argentina de Letras*, *Göttinger Miszellen*, *Aula Orientalis*, *Bulletin of the Egyptological Seminar*, *Ägypten und Levante* y *Antiguo Oriente* entre otras³⁸. Actualmente es investigadora honoraria del CEHAO.

En tanto, Alicia Daneri se graduó como profesora de Historia en la UNLP (1967), completó una Maestría en Egiptología en la Universidad de Toronto, Canadá (1968) y posteriormente se doctoró en la UBA (1992). Fue Profesora Titular de Historia Antigua I en la UNLP y Asociada en la UBA, investigadora del CONICET, vicedirectora del PREDE, directora del Departamento de Egiptología del IMHICIHU y del IHAO y de su publicación periódica *RIHAO*. Al igual que Fuscaldó, fue distinguida como investigadora honoraria del CEHAO. Ha sido miembro del comité editorial de la revista científica *Antiguo Oriente*. Por muchos años fue miembro del grupo dirigido por el Profesor Donald Redford (Universidad de Toronto-Universidad Estatal de Pennsylvania) con quien participó en excavaciones en el templo de Akhenaton en Karnak (1989 y 1991) y en el sitio de Tel Rub'a (Mendes) (1992-2005), Egipto. Sus investigaciones se han centrado en temas relacionados con el material arqueológico procedente de las excavaciones franco-argentinas en Aksha; con el intercambio de bienes entre Egipto, el Mediterráneo oriental y otras regiones del mundo antiguo y con el material cerámico

³⁷ Entre sus libros se cuentan (2000) *Tell el-Dab'a X: The Palace District of Avaris. The Pottery of the Hyksos Period and the New Kingdom (Areas H/III and H/VI). Part I: Locus 66*; (2006) *Tell el-Ghaba, A Saite Settlement in North Sinai, Egypt (Argentine Archaeological Mission, 1995-2004)*; (2010) *Tell el-Dab'a X: The Palace District of Avaris. The Pottery of the Hyksos Period and the New Kingdom (Areas H/III and H/VI). Part II: Two Execration Pits and a Foundation Deposit* y *Tell el-Dab'a X: The Palace District of Avaris. The Pottery of the Hyksos Period and the New Kingdom. Part III: Some Loci from Khat'ana, Area F/II, and 'Ezbet Helmi, Areas H/III and H/VI (Phases D/3 to C/2)* todos ellos editados por la Österreichische Akademie der Wissenschaften (ÖAW, Austria).

³⁸ Elba Perla Fuscaldó en CEHAO, (UCA) -sociales/investigacion/centro-de-estudios-de-historia-del-antiguo-oriente---cehao/integrantes/perla-fuscaldó [Consulta 12 de agosto 2020] <http://archivos.filo.uba.ar/index.php/Detail/entities/370> [consulta 30 de mayo 2023]. Se acogió a la jubilación en 2006.

procedente de las excavaciones en Tel Rub'a-Mendes³⁹. Tuvo bajo su dirección la formación académica de Graciela Gestoso, Alejandro Botta, Roxana Flammini, Andrea Zingarelli, Marcelo Campagno, Celeste Crespo y Juan Manuel Tebes, en el año 2006, tras jubilarse se retira de la vida académica institucional.

Las entrevistas a las especialistas partieron de indagar qué hitos les resultaban significativos en el desarrollo de los estudios del COA en nuestro país. Ambas egiptólogas comenzaron por reconocer la formación académica que les brindó Abraham Rosenvasser en las universidades de desempeño, en el IHAO y en las proyecciones internacionales que supo establecer. En tal sentido, Perla Fuscaldó comentó que la década del '60, bajo la dirección de Rosenvasser se dio la creación del Centro de Estudios de Historia Antigua Oriental (UBA), que luego se convirtió en el IHAO y también destacó la participación argentina en campañas arqueológicas en el proyecto Aksha en Serra West (Sudán) para dar respuesta a un llamado internacional de la UNESCO. Como otro hito relevante señaló las campañas argentinas en el Sinaí en los años '90, en el marco de otro proyecto de rescate histórico, en Tell el-Ghaba (P.F., CABA, abril 2022).

En relación con este último proyecto, Fuscaldó señaló que Argentina formó parte del proyecto internacional de salvataje arqueológico de los monumentos del norte de Sinaí en Egipto, dirigido por Faiza Hekal y Mohamed 'Abd el-Maksoud, también bajo el patrocinio de la UNESCO. La construcción del Canal de la Paz y de los canales de distribución y de drenaje desde el Nilo hasta el-Arish, en el marco del "Proyecto de desarrollo agrícola en el norte de Sinaí" que tenía por objeto expandir las áreas de

³⁹ Entre sus libros podemos mencionar Daneri Rodrigo, A.; Campagno, M. (eds.) (2004) *Antiguo contactos. Relaciones de intercambio entre Egipto y sus periferias*, Buenos Aires, Instituto de Historia Antigua Oriental, FFyL,UBA; Daneri Rodrigo, A. (ed.) (2001) *Relaciones de intercambio entre Egipto y el Mediterráneo Oriental (IV-I milenio a.C.)* Buenos Aires, Biblos; Daneri de Rodrigo, A. (1992) *Las dinastías VII-VIII y el Período heracleopolitano en Egipto. Problemas de reconstrucción histórica de una época de crisis*, Colección Estudios 3, PREDE-CONICET; (2009) 'Pottery from Merenptah's Foundation Deposits at Mendes', en Redford, D. (ed.) *Delta Reports. Research in Lower Egypt*, Vol. II. ; (2009) 'Two Late Roman Amphorae from Mendes', en Redford, D. (ed.) *Delta Reports. Research in Lower Egypt, Oxford, Oxbow Books*, 57-58); (2004) 'Basket-handle Jars. Their Origin and Function', en Redford, D. (ed.), *Excavations at Mendes I. The Royal Necropolis*, Leiden, Brill:211-220; (2004) 'Ciudades de Egipto. Historia y cerámica', en Flammini, R. (comp.) *Aproximación al Antiguo Egipto*. Buenos Aires, EDUCA, 81-100; (2007) 'Arqueología e Historia. El ritual de fundación de los templos en el antiguo Egipto', in A. Guiance, (coord.) *Fuentes e Interdisciplina, Actas de las II Jornadas Interdisciplinarias 25-27/10/06*, Buenos Aires, CONICET- IMHICIHU: 195-204; (2005-2006, 'Interrelaciones en el Mediterráneo Oriental durante el Bronce Tardío', *REE* 12-13 Buenos Aires: 75-82.; (2003) 'Black ware from Tell er Rub'a (Mendes)', *Journal of the Society for the Study of Egyptian Antiquities* XXX: 103-111; (2000) 'An Ancient Mendesian Industry', *Bulletin of the Egyptological Seminar* 14, New York: 33-39. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/7455/1/perfil-de-alicia-daneri-rodrigo.pdf> (15/02/24).

cultivo, lo cual ponía en peligro los monumentos y sitios arqueológicos de la zona. La participación argentina en dicho proyecto de cooperación internacional consistió en relevar y excavar los sitios arqueológicos afectados, tareas que comenzaron en 1992. La Misión Arqueológica Argentina bajo la dirección de Fuscaldo trabajó en Tell el-Ghaba entre 1995 y el 2015 en un proyecto conjunto surgido entre un equipo de especialistas del entonces PREDE y de la UBA (Fuscaldo, 2015: 73-88).

Las dos egiptólogas entrevistadas, investigadoras del CONICET, a lo largo de su carrera entablaron relaciones con centros de investigación fuera de nuestro país, ejemplificado, como hemos visto, en la participación que tuvieron en numerosas campañas arqueológicas en Egipto. En el caso de Alicia Daneri, como señalamos también discípula de Rosenvasser -a quien considera un 'maestro'- su trayectoria difiere de la de Fuscaldo porque su inicio fue en la UNLP y cursó su posgrado en Toronto, Canadá. Aquella formación de posgrado la conectó con los egiptólogos canadienses dirigidos por Donald Redford de reconocida trayectoria en excavaciones arqueológicas en Egipto y con quien mantuvo vínculos académicos hasta su retiro profesional.

Lejos de reconocerse como arqueólogas, estas historiadoras se reconocen como egiptólogas, si bien expresaron que las experiencias de campo en dichas campañas finalmente las especializaron en los estudios cerámicos. Fuscaldo comentó con respecto a su larga experiencia en campañas en Egipto, que los estudios cerámicos permiten trabajar con otro material, otra fuente distinta, pero con mucha repercusión histórica, sobre todo en sitios donde casi no hay documentación escrita. Según expresó, el material cerámico suele ser abundante y adquiere una relevancia central cuando no hay textos. A modo de ejemplo, señaló que en Tell Dab'a (Egipto) los hallazgos cerámicos cambiaron profundamente las explicaciones históricas del Segundo Periodo Intermedio (ca. 1640-1530 a.C.) (P.F., CABA, abril 2022).

Además, como parte de un *ethos* disciplinar propio del área y del legado de Rosenvasser, siempre sostuvieron un compromiso con la publicación científica de los avances alcanzados en cada experiencia de campo y su presentación en eventos internacionales como parte constituyente de su ejercicio profesional.

Dando continuidad a los objetivos de nuestra tesis indagamos a las entrevistadas sobre la importancia que tiene, a su criterio, la permanencia de los contenidos del COA

en la formación de grado de los historiadores⁴⁰. En este sentido, Daneri comentó que conocer las primeras civilizaciones del mundo forma parte del acervo que debe tener quien se inclina por la Historia. En sus palabras, conocer cómo surgieron los estados, su economía, su sociedad, su religiosidad los pone en contacto con los primeros ensayos del hombre en el mundo de la cultura. Esta respuesta nos conectó con aquellos fundamentos disciplinares que en el transcurso del siglo XX entendían que investigar el COA implicaba indagar en la complejidad de aquellas primeras sociedades en sus formas de organización social, política, cultural, económica y religiosa. Sociedades que dieron inicio a complejos procesos y formaciones históricas legados con posterioridad al mundo grecorromano.

Las especialistas entrevistadas fueron unánimes al expresar que los estudios del COA aportan un mejor entendimiento de la realidad política y cultural del Medio Oriente actual; asimismo, Daneri comentó que brinda una perspectiva analítica del pasado que permite ver la actualidad geopolítica, entender la generalidad histórica y los procesos en su complejidad.

La consolidación de las investigaciones del COA en Argentina fue paralela al desarrollo de estos estudios en la Educación Superior universitaria, en los '70 ya bajo la responsabilidad académica de Fuscaldo y Daneri en la UBA y en la UNLP respectivamente. Tal como hicimos con los pioneros especialistas en el área, analizamos en primer lugar, un programa de cátedra de 1975⁴¹ (véase en Anexo, Documento 6: 252) a fin de presentar la configuración curricular de los contenidos que se trabajaban en aquel entonces en la cátedra Historia Antigua I (UBA).

La estructura de ese programa se vertebraba en los marcos temporales coincidentes en líneas generales con los *periodos de civilización* elaborados por Rosenvasser que permitían abordar los contenidos desde un esquema diacrónico y de relaciones sincrónicas en los tres milenios a.C. En esta planificación ya observamos, la inclusión de temáticas y lecturas que refieren a otros escenarios geoculturales del COA, más allá de los centrados en la Mesopotamia antigua, Egipto y los estudios bíblicos. En la 'Parte Especial' se observa una problematización de la reconstrucción histórica de ciertos temas seleccionados, producto de una renovación que fue

⁴⁰ Fuscaldo comentó que, a raíz de su especialización en Egiptología, entre 2015 y 2016, fue requerida por Interpol para constatar la autenticidad y datación de más de un centenar de objetos egipcios encontrados en una investigación donde se sospechaba la existencia de tráfico ilegal de piezas antiguas en nuestro país.

⁴¹ uba_ffyl_p_1956_his_historia%20del%20antiguo%20oriente.pdf (Consulta 19 de mayo 2023).

consecuencia de las publicaciones vigentes de trabajos arqueológicos y filológicos, que permitían una actualización disciplinar. Asimismo, en la planificación aún se observa la mención de conceptos como *periodo feudal*, *revolución social* y *civilización* que hoy definimos anacrónicos para la interpretación de situaciones históricas pasadas, pero para los '70 aún mantenían su vigencia como marcos explicativos.

Por cierto, incluimos este programa de estudio de Historia Antigua I (UBA,1975) porque fue la base para el primer programa de estudio de HAO en la cátedra local comodorense coincidente con la apertura de la carrera de Historia de la UNPSJB-CR en 1978.

Hacia los '80, nuevas generaciones de especialistas -algunos también últimos discípulos de Rosenvasser- se sumaron a los equipos de la UBA y la UNLP los cuales, fueron formados en su línea de estudio a cargo de las referentes de esta segunda generación. Merece observarse que, si bien la actuación académica de estos jóvenes respetaba el señalado *ethos* disciplinar configurado en la década de los '60, se movilizaron en la búsqueda de nuevos horizontes teórico-analíticos e interdisciplinarios con la Antropología y la Sociología para construir nuevas explicaciones históricas y para pensar en la especificidad de la perspectiva de los estudios antiguo-orientales en Argentina.

Pongamos por caso los programas de cátedra de Historia Antigua I de la UBA a cargo de Fuscaldó y de Historia General I de la UNLP a cargo de Daneri, ambos de 1989 (véase en Anexo, Documento 7: 253). Estos programas de cátedra conforman un claro testimonio de los procesos de cambio que se vivían dentro del campo de los estudios del COA hacia fines de los '80. Estas situaciones estuvieron signadas por la consolidación académica de nuestros especialistas en el plano nacional e internacional, por la inclusión de jóvenes historiadores en los equipos de cátedra proclives a formarse en estrategias analíticas interdisciplinarias y por la progresiva renovación historiográfica tras la reapertura democrática. En suma, una confluencia de cambios que entendemos se cristalizó en la reformulación de los contenidos y perspectivas a incluir en los programas de estudio de historia del COA que en 1989 presentaron las entrevistadas en sus respectivas cátedras.

En la UBA, el programa incluía en su parte Especial un recorte de tres áreas temáticas centradas sobre problemas históricos del COA, cada una a cargo de las especialistas responsables de cátedra. En el caso del programa de La Plata, observamos que presenta un mayor tamiz conceptual desde perspectivas antropológicas y problematización de los temas históricos aun cuando presenta categorías -como

imperialismo- que en los '90 ya comenzaban a ser revisadas en la práctica académica. En ambos programas se fortalece una tendencia curricular para analizar la multiplicidad de formas de intercambios políticos, culturales y económicos existentes entre las diferentes sociedades y territorios del COA y como constante, la importancia metodológica de incluir y contrastar fuentes epigráficas, arqueológicas y literarias para acceder al conocimiento histórico.

Al mismo tiempo, los centros de estudio e investigación dirigidos por Perla Fuscaldo y Alicia Daneri hasta iniciado el siglo XXI, los ya mencionados IHAO (bajo la dirección en momentos distintos por parte de ambas investigadoras) y PREDE (luego PREDE-PREP, dirigido por Fuscaldo) a los que se sumó en la primera década del siglo XXI, la creación del IMHICIHU, que nucleaba a investigadores y becarios del CONICET, fueron sede de formación y actualización de equipos de cátedra del interior del país, que acercaron sus demandas académicas a fin de fortalecer su formación disciplinar en la historia del COA.

Las entrevistadas recordaron este intercambio interuniversitario como positivo y con muy buenos resultados. Una de las prácticas instituidas que mayor y mejor recepción tuvo fueron precisamente esas reuniones anuales que se llevaron a cabo a partir de la década del '90. En ellas, los equipos de cátedra se reunían en la sede del PREDE para realizar cursos de actualización metodológica y documental. En una época pre-internet, no era sencillo obtener bibliografía y documentación, tampoco eran frecuentes las comunicaciones entre los distintos equipos de cátedra del país. Era una manera de conocerse y establecer contactos personales y académicos entre los equipos de cátedras de universidades nacionales del interior, asimismo en ese marco se generaban propuestas de cursos que las especialistas metropolitanas impartían en otras localidades receptoras como Resistencia, La Pampa, Mendoza y Bahía Blanca.

Y en esta apertura hacia las universidades nacionales del interior, en relación con la UNPSJB-CR, desde el año 1978 y con continuidad al presente existieron vínculos académicos y personales con los especialistas de la UBA. Perla Fuscaldo desarrolló diversos cursos de capacitación y actualización desde los inicios de la carrera de Historia en la sede local (1978) en paralelo posibilitó la formación y actualización disciplinar de los historiadores patagónicos con docentes investigadores de su equipo de trabajo -hago referencia a Violeta Pereyra y Silvia Lupo- en la ciudad

de Buenos Aires⁴². Ya en los '90, se desarrollaron mayores vínculos con Alicia Daneri y con los jóvenes especialistas de su equipo de investigadores: Graciela Gestoso, Andrea Zingarelli, Marcelo Campagno y Roxana Flammini.

En síntesis, esta etapa de consolidación de los estudios del COA en Argentina dio continuidad a la profesionalización académica iniciada por Rosenvasser y estuvo a cargo de especialistas que fueron sus discípulos directos⁴³. Registramos en las prácticas académicas de esta primera generación de continuadores una fuerte convicción en un *ethos* dicitelar para los estudios del COA que se sustentaba en el manejo excluyente de lenguas antiguas -egipcio jeroglífico, acadio y/o hebreo bíblico- y en el fluido manejo de varias lenguas modernas: inglés, alemán y francés entre las más relevantes. Las prácticas de investigación requerían la ineludible utilización de fuentes primarias y la rigurosa inclusión de la referencia bibliográfica en la producción textual, ejercer la docencia universitaria, estar vinculados a centros de investigación nacionales e internacionales y con miras a la publicación de los resultados obtenidos, dentro y fuera del país.

Destacamos que Fuscaldo y Daneri ampliaron su campo profesional al participar con continuidad en campañas arqueológicas en Egipto enfocadas en los estudios cerámicos y bajo la dirección de referentes internacionales. En este sentido, observamos un explícito reconocimiento que los centros de producción de conocimiento científico y relevante se encontraban en Francia, Inglaterra, Alemania, Austria y en Canadá y Estados Unidos. Interactuar con aquellos centros requería dar pleno cumplimiento a ese *ethos* académico profesional, el cual lograron cumplimentar y obtener reconocimiento externo. Por último, debemos señalar que dieron continuidad al legado de Rosenvasser en cuanto al compromiso de formar nuevos cuadros de profesionales que a través de estudios doctorales y de investigación científica aseguraron la permanencia de los estudios del COA en nuestro país.

⁴² Hacia los '90, se gestionó una doble pasantía para la aquel entonces auxiliar docente de la UNPSJB-CR en la cátedra Historia Antigua I (UBA) y en el PREDE bajo la coordinación de Alicia Daneri, quien con posterioridad dirigió su tesis de Licenciatura e incluyó como miembro académico en los proyectos de investigación UBACyT (1997-2006). Refiere a la auxiliar docente Celeste María Crespo, quien realizó la doble pasantía entre marzo a julio de 1994, desde marzo del 2000, adjunto regular a cargo de la cátedra Historia del Antiguo Oriente (UNPSJB-CR).

⁴³ Otro equipo de especialistas formados por Rosenvasser fueron los investigadores Ana Fund Patrón y Bernardo Gandulla quienes desarrollaron el área de estudios bíblicos y del Antiguo Oriente asiático respectivamente. Ambos radicaron su trayectoria vinculada a los estudios del COA en el IHAO y en otra cátedra paralela de Historia Antigua de la UBA, si bien no desarrollaron vinculación académica formal con la UNPSJB-CR.

De este modo, con la pretensión de hilvanar la historicidad de un recorrido académico en el transcurso de las décadas y a esta altura de nuestra investigación, podemos esbozar una cronología de cuatro generaciones de especialistas dedicados a los estudios del COA en nuestro país. Una primera, donde aparece la figura de Mercante y luego la de Rosenvasser, este último pionero en la institucionalización de la especialidad con un sesgo científico relevante. Estas figuras se desempeñaron en el ámbito metropolitano (UNLP y UBA). Una segunda generación, que consolidó la práctica académica siguiendo las bases establecidas por Rosenvasser (1960-2005) y una tercera, formada desde mediados de los '80 con continuidad en el presente. Finalmente, existe una cuarta generación integrada por aquellos que se formaron desde inicios del siglo XXI.

Estas generaciones de especialistas se fueron entrecruzando como colegas y muchos actuaron como directores en la formación de otros que, a su vez, se sucedieron en la inserción laboral y académica en diferentes centros y universidades nacionales. La etapa de formación de grado, de posgrado y la posterior especialización que cada uno transitó, aportó una marca particular en la trayectoria académica vinculada a los estudios del COA en nuestro país.

La siguiente tabla ordena la secuencia temporal del desarrollo de los estudios del COA en Argentina en el transcurso del siglo XX hasta nuestros días y en esta historicidad, reconocemos las etapas identificadas por la presencia de distintos especialistas que llevaron a la consolidación de los estudios dedicados a la investigación del COA en nuestro país:

Primera generación	Segunda generación	Tercera generación	Cuarta generación
Pioneros fundadores de los estudios del COA	Especialistas discípulos directos de A. Rosenvasser desde fines de los '60	Especialistas formados por los anteriores desde mediados de los '80 tras el retorno a la democracia	Especialistas formados por los anteriores en el transcurrir del siglo XXI en plena era internet

Tabla 5: Las generaciones de especialistas argentinos en estudios del COA.

En síntesis, a partir de la actividad académica que en sus orígenes giró en torno a las universidades de Buenos Aires y La Plata, desde fines de los años '70 y '80 se

inició una expansión geográfica vinculada con los equipos de estudio que conformaban las incipientes cátedras de HAO en numerosas universidades nacionales distantes de estos centros académicos fundacionales.

Ya en los '90 y con continuidad en el nuevo siglo, se registró una constante interacción entre las diversas cátedras, donde los centros de estudio metropolitanos a través de cursos de capacitación y actualización contribuyeron a la progresiva formación y especialización académica en el interior del país.

3.3. El estudio del COA desde la interdisciplinariedad y los nuevos enfoques.

En 1983 se produjo el fallecimiento de Rosenvasser y con ello la consolidación de un recambio generacional en la dirección de los institutos especializados y la continuidad de sus discípulos directos en las cátedras de las principales universidades en Buenos Aires y La Plata. En paralelo se dio el regreso a la democracia y la apertura bibliográfica a nuevas formas de estudiar y hacer Historia en general y respecto al COA en particular lo que implicó un desafío entre la generación de investigadores que dieron continuidad a este campo de estudio en nuestro país.

Este desafío se materializó en 'una división' entre la línea de especialistas más apegada al *ethos* científico asentado por Rosenvasser y, aquellos especialistas, también discípulos, más interesados en investigar desde la interdisciplinariedad y el cruce conceptual que les aportaban otras perspectivas de análisis y producción de conocimiento sobre problemas históricos en contextos antiguos.

Merece destacarse que estos discípulos directos de Rosenvasser, aunque perfilaron líneas de investigación y enseñanza sobre el COA divergentes, fueron sus continuadores en la dirección de los espacios académicos y en la formación de jóvenes historiadores que se sumaron a los equipos de cátedra y de investigación. La siguiente transición, de la segunda a la tercera generación de especialistas, contribuyó a la consolidación académica de esta área en el marco de las tensionadas coyunturas políticas universitarias, disciplinares e históricas nacionales desde mediados de los '80. Dicho contexto motorizó la transformación de los fundamentos que sustentaban la relevancia de la práctica investigadora en COA en nuestro país.

Con relación a la conformación de esta tercera generación entrevistamos a Susana Murphy, a Roxana Flammini y a Marcelo Campagno, especialistas argentinos

en los estudios del COA quienes además sostuvieron actividades académicas vinculadas con la UNPSJB-CR desde fines de los '90.

Susana Murphy es Profesora de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Historia (UBA, 1979) y Doctora en Historia (UBA, 1999), desarrolló todo su trayecto profesional en las cátedras de Historia Antigua I en la UBA y en la UNLu desde 1984 hasta su retiro laboral. En esta última universidad se desempeñó a cargo de diversas cátedras con innovadoras propuestas de articulación intercátedras. También fue profesora concursada en la UNMDP. Tuvo un activo protagonismo en actividades de gestión y en particular fue miembro fundador por la carrera de Historia del AIEM (Área Interdisciplinaria de Estudios de la Mujer, FFyL, UBA) en 1992. Desarrolló una intensa actividad académica en reuniones científicas nacionales e internacionales junto a la publicación de sus producciones. Dirigió y evaluó tesis de licenciatura y doctorales. Se desempeñó como directora del IHAO desde 2009 hasta acogerse a la jubilación en el año 2016.

Por su parte, Roxana Flammini, también es Profesora de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Historia (1988), Licenciada (1994) y Doctora en Historia (2007) por la UBA, ha desarrollado su actividad en Educación Superior en la UCA, fundó el Centro de Estudios de Historia del Antiguo Oriente (CEHAO) en 2002 y la revista especializada *Antiguo Oriente* en 2003. Desde el 2009 es investigadora independiente de CONICET, actualmente profesora concursada de la UNLu. Es egiptóloga, posee publicaciones nacionales e internacionales. Ha dirigido tesis de grado y doctorales, asistido a reuniones científicas y ha firmado convenios de cooperación e intercambio académico con reconocidos centros de estudios fuera del país. Dirigió el Doctorado de Historia de la UCA (2011-2016) y el IICS (2018-2022), también estableció vínculos con la Society of Biblical Literature (SBL) y co-coordina la Red Iberoamericana de Investigadores en Próximo Oriente Antiguo (RIIPOA, Universidad de Alcalá de Henares, España).

Por su parte, Marcelo Campagno, es Profesor de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Historia (1996), Licenciado (1997) y Doctor en Historia (2001) por la UBA. Ha sido becario de la UBA, del CONICET, de la Fundación Antorchas, del Instituto Warburg (Universidad de Londres) y de la Comisión Fulbright. Actualmente se desempeña como Profesor Titular en la UBA, director del IHAO e Investigador Principal del CONICET y forma parte del plantel docente del Master en Egiptología de la Universidad Autónoma de Barcelona. Desde el 2004, conforma el Consejo de dirección

del Programa de Estudios sobre las Formas de Sociedad y las Configuraciones Estatales de la Antigüedad (PEFSCEA, FFyL, UBA). Se desempeñó como Secretario de Investigación de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Ha publicado libros y artículos en publicaciones especializadas nacionales e internacionales, también ha dirigido tesis de grado y doctorales en el área.

Los entrevistados reconocieron el protagonismo fundacional de Abraham Rosenvasser en la academización de los estudios superiores del COA en nuestro país con amplias conexiones a nivel internacional al mismo tiempo que no hubo menciones a la figura de Víctor Mercante como pionero en esta rama de estudio, más reconocido entre quienes pertenecen a la UNLP.

En cuanto a las entrevistas, el disparador inicial hizo referencia al contexto de los años '80 -donde esta tercera generación desarrolló su formación y respectiva especialización- en paralelo al retorno a la democracia que en nuestro país conllevó a una reconfiguración del espacio académico en todas sus dimensiones.

En este sentido, Campagno, en coincidencia con Murphy, expresó que fue una generación que tras el retorno a la democracia se topó con la teoría, lo cual implicó procesar la apertura a la nueva bibliografía y discusiones historiográficas que se daban en todas las materias de la Facultad y esto fue asimilado de modo diverso en los especialistas del área (M.C., CABA, diciembre 2022). Murphy recordó que en aquel entonces surgieron prácticas de lectura y discusiones teóricas entre colegas del área en base a libros incorporados en aquellos años como fue el texto de Elman Service (1975)⁴⁴, lecturas que desde la Antropología y la Arqueología enriquecieron los estudios históricos del COA. Si bien se encontraban abiertos a los nuevos debates epistemológicos, se reconocen discípulos de aquel *ethos* científico que fundamentaba las investigaciones de las sociedades antiguas en la inclusión y análisis riguroso de fuentes primarias y en el manejo de las lenguas antiguo-orientales.

En ese mismo contexto histórico temporal de mediados de los '80 y conectado con lo anterior, nos interesó conversar sobre otro tema que fue coincidente con la normalización universitaria y que tomó cuerpo en distintas universidades nacionales, como lo fue la intención de reducir el peso curricular de las historias universales -en particular las antiguas- frente a las historias americanas, nacionales y regionales en los planes de estudio de la carrera de Historia. En aquellas décadas, esta situación se

⁴⁴ La entrevistada refiere al libro de Elman Service ([1975] 1984) *Los orígenes del Estado y de la civilización*, Alianza Universidad Textos, Madrid.

manifestó en la tendencia a comprimir el espacio curricular de las historias antiguas - HAO e Historia Clásica- por considerarlas menos relevantes en relación con el acervo cultural nacional. En referencia a estas cuestiones, Campagno respondió que, si pensamos en las formas de organización del pasado desde ‘problemas históricos macro’, el COA tiene excelentes temas como la domesticación, el origen de la lógica estatal y la alteridad que permiten pensar la diversidad del ser humano. Por estas razones, Campagno sostiene que siempre puso en cuestión aquellas tendencias que posicionan que la cultura occidental sea considerada la más importante de estudiar sobre otras.

Además, en los ‘90, al interior de la carrera de Historia emergió un cuestionamiento al estatus académico de aquellos especialistas en historia del COA. Murphy lo recuerda de este modo:

[...] “en los ‘90 me dedico a estudios de mujeres... organizamos el primer Congreso de estudio de mujeres en la UNLu, donde asistió Reina Pastor y me elogia un trabajo de las reinas hititas... y luego me colocan a cargo del área de estudios de mujeres en FFYL (UBA)... me cuestionaban ¿cómo una persona dedicada a HAO puede trabajar y dirigir este centro de estudios de mujeres en Puán? Eso era prerrogativa de las historiadoras dedicadas a historia argentina, había resistencia al lugar que yo ocupaba...” [...] (S.M., San Isidro, setiembre 2022)

Esta tercera generación de especialistas argentinos en Egiptología y estudios orientales se interesó por una renovación historiográfica y problematizadora del área, dado que entendían que los estudios del COA construían bases para el estudio y entendimiento de la *otredad*. De este modo, Susana Murphy centró sus investigaciones en el campo de la Asiriología donde estudió situaciones y prácticas de mujeres en realezas del COA, otras investigaciones las encaró desde la perspectiva de la alteridad, el concepto de fronteras, la movilidad forzada de población, la dinámica en comunidades y en todas buscando poner en relevancia el método comparativo y las relaciones historiográficas entre Oriente-Occidente que han enmarcado, durante el siglo XIX y XX, este campo de conocimiento. Sus investigaciones, al igual que todos los especialistas entrevistados, han sido publicadas en revistas y colecciones de primer nivel tanto en el país como en el exterior⁴⁵.

⁴⁵ Murphy, S. (2013) “Reconsidering the categories of time in Ancient Iraq”, en “*Time and History in the Ancient Near East*”, Universitat de Barcelona, Institut d’Estudis del Proxim Orient Antic., Eisenbrauns, Barcelona; (2011) “El claroscuro de la modernidad: los mitos de rechazo y exclusión”, en González Mezquita, M (Ed.), *Temas y perspectivas teóricas de Historia Moderna*, Mar del Plata, UNMdP, ISBN: 978-987-544-513-0, 2013; (2010) “El lenguaje de la guerra, mythos, alteridad y secretos” en Libro

Por otra parte, Roxana Flammini, si bien se formó inicialmente en lenguas antiguas como el hebreo bíblico y el egipcio medio, su incorporación en 1990 al PREDE la llevó a especializarse en el Reino Medio egipcio y los vínculos con Nubia y la ciudad mediterránea de Biblos donde centró sus investigaciones en los procesos de emulación de elites; la teoría ‘sistemas-mundo’ de Immanuel Wallerstein adaptando los conceptos de la teoría al mundo antiguo e indagando en las interconexiones entre centros y periferias en esos contextos, para finalmente enfocarse en el Segundo Periodo Intermedio egipcio y el análisis contextualizado de las estelas monumentales regias como la Segunda Estela de Kamose⁴⁶.

En el caso de Campagno, se especializó en el estudio de las dinámicas y prácticas de articulación social como la lógica del parentesco, de patronazgo y estatal en el proceso del surgimiento y consolidación de la realeza en el antiguo Egipto, en el plano político

electrónico *III Congreso Internacional Encuentro de Mundos. Pasajes Interculturales*, ISBN N°: 978-987-23089-4-0, Ediciones Digitales Nueva Hólade - Rosario (Santa Fe); (2009) “The Thinking of Marc Bloch and a New Survey on Ancient Eastern Studies” Harvard-Yale, publicado en Homenaje al Dr. Jorge Silva Castillo, Barcelona; (2007) *El fenómeno de la deportación asiria y neobabilónica en Samaria (722 A.C.) y Jerusalén (586 A.C.). Una perspectiva histórica comparada*, UNLu, Luján; (2005) *La interdisciplinariedad, hoy*. IV Jornadas de Historia, Metodología e interdisciplinariedad- Homenaje al Dr. Alberto Salas, UNLu-Agencia de Promoción Científica y Tecnológica; (2004) *Repensando a Marc Bloch*. Luján, UNLu; (1995) *El otro en la historia: el extranjero*, Buenos Aires, UBA.

⁴⁶ Flammini, R. (2022) “La representación del “supervisor de las cosas selladas” Neshi en la Segunda Estela de Kamose”, *Estudios de Asia y África* 57, 125-150; (2022) Reimpresión. “Elite Emulation and Patronage Relationships in the Middle Bronze: The Egyptianized Dynasty of Byblos”, en Pfoh, E. (ed.), *Patronage in Ancient Palestine and in the Hebrew Bible: A Reader*, Sheffield: Sheffield Phoenix Press, 113-131; (2021) “Incised for eternity: The graffiti on the Second Stela of Kamose revisited”, en *Ancient Near Eastern Studies* 58, 89-110; (2020) “Economics, Political Practices and Identities on the Nile: Convergence and Conflicts c. 1800-1500 BC”, en *e-Topoi. Journal for Ancient Studies*, special issue 7, pp. 116-154; (2020) “World-Systems from “the theory” to “a perspective” of social interconnections in the Bronze Age”, en *e-Topoi. Journal for Ancient Studies*, special issue 7, pp. 53-76; (2016) “Territorios, memoria e identidades. Actas de las V Jornadas del Instituto Multidisciplinario de Historia y Ciencias Humanas”, CONICET. Compiladora con Verónica Aldazábal, Lidia Amor, y otros. ISBN 978-987-46360-0-3; Flammini, R y Tebes, J. (editores) (2016) *Interrelaciones e identidades culturales en el Cercano Oriente Antiguo*. ISBN 978-987-46360-1-0; (2014) “Prácticas de obtención de bienes de prestigio en el Antiguo Egipto durante el Reino Medio (ca. 2050-1640 a.C.)”, en *Revista de Historia Universal* 17, pp. 119-160; (2013) “Disputed Rulership in Upper Egypt: Reconsidering the Second Stela of Kamose (K2)”, *Journal of the Society for the Studies of Egyptian Antiquities*, vol. 38 (2011-12), 55-75; (2010) “Elite Emulation and Patronage Relationships in the Middle Bronze: The Egyptianized Dynasty of Byblos.” En: *Tel Aviv*, 37/2, pp. 154-168; (2011) “De la teoría al análisis de los Sistemas-Mundo: consideraciones sobre la interacción entre Egipto, Kerma y Biblos (c. 1985–1640 a.C.)”, en *Antiguo Oriente* 9, pp. 135-166. (CEHAO-UCA); (2008) “Ancient Core-Periphery Interactions. Lower Nubia during Middle Kingdom Egypt (ca. 2050-1640 a.C.)”. En *Journal of World System Research* XIV/1, pp. 50-74; (2004) “Aproximación al Antiguo Egipto”, EDUCA, Buenos Aires, 184 pp. ISBN 950-523-314-0; (2006) *Migraciones, Diásporas y Contactos Interculturales*, Rosario, UCA, soporte CD-ROM. ISBN 950-44-0045-0 14.2; (2015) “Building the Hyksos’ Vassals: Some Thoughts on the Definition of the Hyksos 9 Subordination Practices”, en *Ägypten und Levante* 25, 133-149; (1998) “The HAtyw-a from Byblos in the Early Second Millennium B.C.”, en *Göttinger Miszellen* 164. 41-61; (1997) “A consideration on the Egyptian word Hmw”, en *Göttinger Miszellen* 157, 15-20.

social y en el mítico-religioso, si bien también indagó en estudios comparativos con la antigua Mesopotamia y la América precolombina⁴⁷.

Flammini señaló que la especialización de un historiador en investigación en el COA conlleva un proceso de formación que es más complejo respecto de otras áreas de estudio en Historia, porque las investigaciones parten de fuentes de primera mano que están en lenguas muertas. Esta especificidad metodológica demanda un aprendizaje de tales lenguas -como el egipcio y el acadio, entre otras- que en nuestro país encuentra reales limitaciones institucionales y económicas para acceder a cursos de formación avanzados.

Nuevamente remarcamos que es una coincidencia entre los especialistas entrevistados considerar que en su experticia en investigación dieron continuidad a aquel legado de sus antecesores respecto a la relevancia otorgada a las fuentes en su amplia diversidad: epigráficas, arqueológicas, literarias e iconográficas, como sustento inherente a las investigaciones que realizaron y donde apuntaron a rescatar las especificidades de cada sociedad.

En continuidad con los tópicos abordados en las entrevistas, se indagó si consideraban que en Argentina la investigación en el campo de estudio del COA se desarrollaba desde una perspectiva periférica con respecto a los centros académicos europeos o norteamericanos o bien si sería más pertinente considerar que se investiga en términos de una especificidad local. A esto, Campagno señaló:

⁴⁷ Campagno, M. *et al* (2023) *Desigualdades antiguas. Economía, cultura y sociedad en el Oriente Medio y el Mediterráneo*, Lugar: Buenos Aires; (2022) *Una lectura de La contienda entre Horus y Seth y de La disputa de Verdad y Mentira*; Buenos Aires; (2022) con Gandulla, B y Milevsky, I, *Relaciones entre Egipto y Palestina en el IV milenio a.C. Modelos e interpretaciones*, Buenos Aires; (2021) con Gayubas, A *De la guerra y otras formas de violencia en el Cercano Oriente Antiguo*, Buenos Aires; (2018) *Lógicas sociales en el Antiguo Egipto. Diez estudios*, Buenos Aires; (2016) con Gallego, J y García Mac Gaw, C., *Regímenes políticos en el Mediterráneo Antiguo*, Buenos Aires; (2014) *Pierre Clastres y las sociedades antiguas*, Buenos Aires; (2013) con Gallego, J y García Mac Gaw, C, *Rapports de subordination personnelle et pouvoir politique dans la Méditerranée et au-delà. Besançon*; (2011) con Gallego, J y García Mac Gaw C, *El Estado en el Mediterráneo Antiguo. Egipto, Grecia, Roma*, Buenos Aires; (2009) *Parentesco, patronazgo y Estado en las sociedades antiguas*, Buenos Aires; (2007) *El origen de los primeros Estados. La "revolución urbana" en América Precolombina* Buenos Aires; (2007) con Lewkowicz I, *La historia sin objeto y derivas posteriores*, Buenos Aires; (2006) (ed) *Estudios sobre parentesco y Estado en el Antiguo Egipto*; Buenos Aires; (2004) con Daneri Rodrigo, A, *Antiguos contactos. Relaciones de intercambio entre Egipto y sus periferias*, Buenos Aires; (2002) *De los jefes-parientes a los reyes-dioses. Surgimiento y consolidación del Estado en el Antiguo Egipto*, Barcelona; (2001) con Cervelló Autuori, J y otros, *África Antigua. El Antiguo Egipto, una civilización africana*. Actas de la IX Semana de Estudios Africanos del Centre d'Estudis Africans de Barcelona (18-22 de Marzo de 1996); (1998) *Surgimiento del Estado en Egipto. Cambios y continuidades en lo ideológico*, UBA, Buenos Aires. (<http://posgrado.filo.uba.ar/campagno>).

[...] “A mí me gusta más que pensar ‘*en la periferia*’, expresar pensar ‘*desde la periferia*’...aunque no use la palabra periferia... en la periferia estamos todos y podemos seguir o pretender ser como los del centro...europeos... pero, ‘*desde la periferia*’ es más difícil de explicar pero más sencillo de sentir... las preguntas que podemos hacernos son distintas por vivir y sentir experiencias de vida distintas a otros lugares, como en Europa...como vivimos la relación con el Estado en nuestros lugares con respecto a los europeos es distinta y con esto ...para algunos ‘*pensar desde la periferia*’ puede ser un problema o una limitación y para otros, una posibilidad de enriquecer la mirada y de que surjan otras preguntas” [...] (M.C., CABA, diciembre 2022)

En acuerdo con lo planteado por Campagno, Murphy aseveró que la producción académica de los especialistas argentinos del COA presentada en ámbitos internacionales siempre aportó su propio sello, caracterizado por un aporte conceptual que ha dinamizado y problematizado nuestras investigaciones sobre la historia del COA. De este modo, aún distantes desde lo geográfico de los principales centros académicos globales, las ponencias argentinas aportan perspectivas e interrogantes de investigación que tienen receptividad en los eventos internacionales, convalidada por su correspondiente referato para publicación.

Esto mismo es contemplado en las apreciaciones de Silvia Lupo, colega del área, respecto a la relevancia de aquellos escritos en espacios académicos internacionales y la especificidad que desde entonces caracterizó a los estudios argentinos del COA, si bien reconoce que aquellos centros cuentan con mayor financiamiento, sobre todo los de Europa. A su vez señaló que en el exterior hay en general, un mayor interés en el estudio y en la publicación de los informes de las campañas arqueológicas que en ahondar en lineamientos teóricos, más proclive en las producciones argentinas (S.L., cuestionario *forms*, abril 2022).

Los entrevistados coincidieron en que una particularidad de los estudios del COA en nuestro país es que son desarrollados mayormente por historiadores, a diferencia de otros contextos académicos internacionales donde son mayoritariamente arqueólogos o filólogos. En este sentido, Murphy expresó que esta última situación puede conllevar a la aplicación de conceptos que podrían ser anacrónicos, cuestión que los historiadores argentinos tienen mayor cuidado en la pertinencia de su aplicación.

Sobre esto Flammini señaló que los historiadores argentinos que investigan en el área tienen muy buena formación en teoría y que reflexionan sobre los conceptos y las categorías aplicadas al estudio del pasado, pero que otros especialistas, formados

en el exterior, tienen su fortaleza en el sólido manejo de lenguas antiguas, situación más amenazada en nuestra realidad científico institucional.

Por su parte, Campagno resaltó otra cuestión relevante a fin de calificar y distinguir la práctica investigadora del COA en nuestro país y su fundamento epistemológico:

[...] “La especificidad de la Egiptología argentina o Iberoamericana la abordé en el cierre del Congreso Iberoamericano de Egiptología en Buenos Aires. ¿Llegamos tarde? ¿queremos hablar como ellos? La impronta propia está en las preguntas que uno se hace y tres cuestiones ya internalizadas en quienes estudian el COA en nuestro país: el diálogo interdisciplinario, la cuestión teórica y partir desde problemáticas o problemas históricos [...] (M.C., CABA, diciembre 2022)

Además, Flammini distinguió que otra de las fortalezas de estudiar el COA desde nuestro país consiste en la *libertad* de elegir el tema de interés, ya que no existe una ‘escuela de estudios argentina’ que baje lineamientos. Esta libertad se expresa en la heterogeneidad de los temas estudiados, los cuales se abordan con perspectivas analíticas innovadoras y la creatividad para abordar el acervo documental. Con posterioridad, será la comunidad académica internacional la que validará la relevancia de dicha propuesta a través de la aceptación de artículos y ponencias en eventos internacionales. Lamentablemente, este fértil campo de innovación se ve debilitado - como ya se señaló- por las limitaciones que presenta la formación en lenguas antiguas en nuestro país y por las distancias físicas para asistir con regularidad a eventos en el exterior.

Estas reflexiones nos llevaron a indagar de qué manera la localización geográfica -argentina y latinoamericana- de su espacio de formación en estudios del COA incidió en la generación de situaciones diferenciales respecto a la producción de conocimiento en otros espacios de investigación y formación, tradicionalmente considerados *centros*, como pueden ser los europeos y norteamericanos o bien, a escala nacional, los metropolitanos. Las respuestas fueron coincidentes en caracterizar que la relación entre *centros* y *periferias* podría caracterizarse como una ‘situación coyuntural’ porque algunas de estas cuestiones han variado con el acceso a internet y pueden variar aún más con el transcurso del tiempo, asimismo, remarcaron que esa misma distancia favoreció la autonomía en los temas de estudio del COA.

Murphy expresó que estar fuera del *centro* le permitió, como también lo refería Flammini más arriba, una mayor autonomía, con apertura a la interdisciplinariedad y a trabajar con preguntas abiertas, pero siempre con *las fuentes*. Esta última expresión se torna consistente al analizar, a modo de ejemplo, su práctica educativa que se expresa en el programa de cátedra que presentó para Historia Antigua del Cercano Oriente (2013, UNLu, véase en Anexo, Documento 8: 255)⁴⁸ donde observamos la presentación de los contenidos en clave de problema histórico, configurados en una perspectiva de análisis interdisciplinaria con aportes de la Antropología y la Sociología, pero enraizados en la inclusión y análisis de *las fuentes* que configuran el anclaje de estudio para abordar la diversidad de los contextos históricos antiguos.

De la misma manera, la percepción recogida en las entrevistas es que la distancia de los *centros* posibilita autonomía y la configuración de propuestas de trabajo curricular y de investigación con perfil propio. Es coincidente con aquello de que ‘*pensar desde la periferia*’ -retomando la expresión de Campagno- permitiría cuestionar, interrogar, investigar y argumentar teniendo en cuenta las coordenadas locales que, sin dudas, intersectan preguntas de investigación específicas al campo de estudio. De este modo, ‘*pensar desde la periferia*’ brindaría también la posibilidad de abrir investigaciones y producir conocimiento tan válido y a su vez, específico, como aquel institucionalizado desde los *centros*.

En cuanto a las trayectorias académicas, Flammini expresó que, si bien se graduó y doctoró en la UBA, nunca fue parte de un equipo de cátedra de esta universidad nacional. Su desarrollo en la práctica educativa lo realizó en una universidad privada confesional -la UCA- donde estuvo a cargo de la cátedra de historia del COA. Dicha institución le posibilitó las condiciones para crear un núcleo de investigación -el ya mencionado CEHAO y la revista *Antiguo Oriente*, que permanecen con continuidad desde hace veinte años, inicialmente bajo su dirección, hoy delegada a otros especialistas del área.

De ahí su reflexión acerca de que pertenecer al ámbito académico estatal (el IHAO, el PREDE y CONICET) y a la vez a uno privado confesional no debiera plantearse como una dicotomía -como tal vez en los '90 se planteó- dado que siempre se le respetó la autonomía de decisión curricular. A lo que agregó que, en la actualidad,

⁴⁸ <http://mediorienteactual.blogspot.com/2013/03/programa-historia-antigua-del-cercano.html>, para este recorte optamos quitar la bibliografía porque queremos resaltar la inclusión de las fuentes seleccionadas por la propuesta de cátedra.

ciertos prejuicios sobre la pertenencia a una universidad pública y/o privada (confesional o no) se deberían disolver rápidamente. Esto se observa en la inclusión de muchos especialistas que, procedentes de las universidades estatales se incorporaron en prácticas académicas y educativas en centros de estudio privados, con lo cual se trata de una falsa dicotomía que tiende a ser superada.

En los casos de Murphy y Campagno, desde los inicios de su especialización formaron parte de los equipos de cátedra de Historia Antigua I de la UBA, desempeñando distintas responsabilidades y, en el caso de Murphy, como ya señalamos, desde la reapertura de la carrera de Historia en la UNLu (1984) se desempeñó como profesora a cargo en el espacio curricular del área. También señalamos que a esta continuidad académica en Educación Superior se sumó su compromiso en la gestión del IHAO.

Desde estos espacios institucionales y, en lo que refiere a dar continuidad a un compromiso de acompañamiento académico a equipos de cátedra de universidades nacionales alejadas de Buenos Aires -tal como vimos en el caso de la Perla Fuscaldó, y Alicia Daneri-, los entrevistados mencionaron que en su trayectoria académica también dieron respuestas a las demandas de los equipos de cátedra del interior del país para fortalecer sus procesos de formación con respecto a la historia del COA.

En relación a caracterizar esos vínculos entre universidades nacionales del interior y las grandes universidades metropolitanas -que definimos en términos de otro vínculo *centro-periferia*- los entrevistados fueron coincidentes en señalar una etapa pre-internet donde la dependencia académica y de formación de las universidades metropolitanas por parte de las del interior era más notoria que actualmente, cuando se abrieron nuevos canales de actualización documental, conceptual y bibliográfica a través de la virtualidad. Desde fines de los '90, con el avance de la web, reconocen que las distancias entre el interior y Buenos Aires progresivamente se han acortado como las distancias entre Argentina y el mundo académico internacional.

En este sentido, Flammini recordó un viejo proyecto que se pensó en la década del 2000 entre algunos especialistas con el fin de conformar un repositorio de fuentes y bibliografía (traducidas al español) para uso de las cátedras de historia del COA de distintas universidades nacionales. Asimismo, afirmó que Buenos Aires no es superior al resto, si bien el centralismo de la región metropolitana y pampeana hizo que pareciera lo contrario y que, sin dudas, internet marcó ese cambio sustancial que permitió acceder al mismo material más allá de la localización geográfica.

En pocas palabras, las entrevistas realizadas a Murphy y Campagno nos permitieron visibilizar ese contexto de transición que se produjo en los '80, en la multiplicidad de situaciones que convergieron y en las consecuencias para este campo intelectual bajo estudio. Por su parte, Flammini remarcó dos clivajes que a su criterio fueron relevantes en la trayectoria de los estudios del COA en nuestro país: el acceso a internet y el pase a retiro de la segunda generación de especialistas que dio paso a que esta tercera generación asumiera las responsabilidades en las universidades y centros de investigación.

Por último, nos interesó indagar en el recorrido de la trayectoria académica de los entrevistados en relación con la enseñanza de la Historia en Educación Secundaria desde el abanico de roles que existen como docentes, autores de manuales escolares, partícipes en elaboración de diseños curriculares o haber impartido cursos de actualización. En este caso, sólo Flammini fue docente de Historia en el nivel medio, pero concuerda con los otros entrevistados en que nunca fueron convocados para realizar actividades vinculadas a diseños curriculares, si bien reconocen haber participado en múltiples actividades donde fueron invitados a brindar charlas en espacios áulicos escolares y en profesorados de nivel Terciario.

Campagno en este sentido expresó que nunca lo convocaron para la escritura de manuales ni para participar en diseños curriculares y en sus palabras señaló que su sensación es que siempre es más rentable reeditar o bien convocar a cualquier persona para escribir sobre Historia Antigua y sobre la evolución lineal de la Historia Universal. Lamentablemente, con esto persisten los mitos explicativos que hoy están revisados desde los especialistas (M.C., CABA, diciembre 2022).

En cambio, Susana Murphy, al igual que Alicia Daneri -convocada por la editorial Santillana- fue invitada en la década de los '90 a participar en la escritura de un texto escolar de Historia Antigua correspondiente al 1er año de Historia en el marco de la Ley Federal de Educación 24.195 (1993):

[...] “tenía que ser novedoso, no repetir más de lo mismo. En aquel libro ya incluí sobre la construcción del otro, el tema de la alteridad, el nómada, ya incluí estas problemáticas. Un trabajo que me gustó mucho realizar” [...] (S.M., San Isidro, setiembre 2022)

Más adelante ahondaremos sobre la participación que ambas especialistas, Daneri y Murphy, tuvieron en la escritura de manuales para Educación Secundaria, en

el capítulo que refiere a los contenidos del COA en los textos escolares entre 1983 y 2020.

Ahora bien, retomando la línea de análisis sobre la articulación o divergencia de la producción académica respecto de la práctica educativa, en estas entrevistas también indagamos sobre la relevancia de la permanencia de los contenidos de la HAO en los planes de estudio de grado y en los diseños de Educación Secundaria. En este punto, los entrevistados verbalizaron estar a favor de su continuidad en los currículos y que esta consulta los interpeló a pensar de qué manera y bajo qué modalidad se tornaría aún más relevante la permanencia de estos contenidos con miras a un aprendizaje significativo en la enseñanza de los mismos.

Campagno, por un lado, propuso que no se debería repartir la linealidad cronológica de la historia universal en los cinco años de escolaridad, sino proponer ‘espirales de temas’ donde cada año se podrían volver a retomar problemas históricos, pero con mayor intensidad y en forma comparativa las distintas formas en que las sociedades se han organizado. Por el otro, Flammini reflexionó que el hombre en sociedad no nace en la historia contemporánea hace 200 años, sino que hay líneas que se pueden traer desde la antigüedad y expresa: [...] “¿por qué cortar arbitrariamente? ¿Por qué creer que nuestra forma de ver el mundo es la única posible?” [...]. Y finaliza señalando que: [...] “estudiar estas culturas es una forma de entender el hombre en su entorno de distintas formas, eso nos hace más humildes, nos hace abrir la cabeza a la diversidad” [...] (R.F., virtual, junio 2023).

Es decir, existe una convergencia en afirmar el interés por la permanencia de los contenidos de la historia del COA en la práctica educativa, pero revisando los propósitos a partir de los que sería relevante su inclusión que distan de las tradicionales formas en los que se los abordaban. Y sobre este proceso de cambio de paradigma historiográfico, Murphy expresó:

[...] “enseñar e investigar con óptica del presente, la reconstrucción del pasado, pero con sentido para la actualidad que vivimos, en lo posible hacer una suerte de comparación... existe una mirada despectiva de las civilizaciones antiguas...pero hay maneras de historiar, no cerrarte en el pasado y estar muy atento a conectar y a la apertura a otros campos disciplinares...siempre apuntaba que comparar no las semejanzas sino las diferencias” [...] (S.M., San Isidro, setiembre 2022)

Para cerrar este apartado, conviene subrayar que existe un acuerdo entre los entrevistados respecto de la preocupación por sostener la articulación entre la práctica investigadora y la educativa. En este sentido, Campagno expresó: [...] “la investigación pura, exclusiva y cerrada ¿no era lo que querían combatir? ...articular la investigación con la docencia y no jerarquizar entre una práctica y otra” [...] (M.C., CABA, diciembre 2023).

Y como bien señalaron los historiadores entrevistados, es pertinente enseñar otras geografías sociales antiguas desde la identificación de problemas históricos desde la perspectiva de la *otredad* y el método comparativo, siempre anclados en fuentes. En esta revisión proponen ponderar la especificidad de los procesos y de las dinámicas que conformaron la diversidad de situaciones históricas de las sociedades a través del tiempo, con miras a repensar y entender nuestro presente cercano y global.

3.4. Relevamiento sobre prácticas educativas y de investigación sobre el COA a especialistas de universidades nacionales.

El presente apartado tiene por objeto presentar los resultados del relevamiento de prácticas educativas y de investigación sobre el COA realizado a historiadores pertenecientes a equipos de cátedra de distintas universidades nacionales. Dicho relevamiento se inició en el 2020 -en el contexto de la pandemia COVID-19- y se gestionó a través de la técnica de los cuestionarios *forms* que resultó una valiosa herramienta para la realización de esta consulta. De igual manera, posibilitó la obtención conjunta de un acervo *inédito* en su tipo de opiniones y argumentos sobre la enseñanza e investigación del COA en distintas realidades geográficas y académicas del país. Estuvo dirigido a docentes e investigadores argentinos especialistas en historia de COA pertenecientes a la tercera y cuarta generación con activa participación en las actividades de actualización académica en formato virtual que en el contexto de pandemia se generaron.

A continuación, compartimos una tabla que presenta a las universidades nacionales que participaron en el relevamiento a través de la mencionada convocatoria:

<p>Docentes e investigadores argentinos especialistas en historia del COA en las siguientes universidades nacionales</p> <p>https://forms.gle/MEKChE9KrxnxRggG9</p> <p>22 enviadas</p> <p>21 respuestas</p>	<p>UADER UBA UNC UNCO-UNComa UNCuyo UNICEN UNL UNLP UNLPam UNLu UNMDP UNNE UNR UNSa UNJu ISPJVG ⁴⁹ CONICET⁵⁰</p>
---	--

Tabla 6: Listado de las universidades nacionales convocadas.

El relevamiento permitió obtener información bajo dos modalidades según requería el tipo de pregunta que se realizó. Por un lado, se encontraban las preguntas fácticas, de repuesta breve o con uso de casilleros de opción múltiple o de verificación y, por otro, aquellas que solicitaban un desarrollo en las respuestas donde el convocado pudiera explayarse o argumentar a favor de su postura. Por ende, este apartado incluye gráficos de datos y referencias textuales a respuestas que nos interesó distinguir en relación con nuestros objetivos.

Para empezar, presentamos la secuencia de tópicos sobre los que giraron las preguntas:

- 1) presentación personal, estudios y áreas de especialización
- 2) relevancia de los estudios del COA en la formación de historiadores
- 3) trayectoria de los estudios del COA en Argentina y en la universidad de pertenencia
- 4) vigencia local de la cátedra Historia del COA, fundamentos y resistencias

⁴⁹ Se incluye un cuestionario *forms* realizado a un docente del ISJVG (CABA) dado que realizó su tesis de Maestría en Historia (2018, UNLu) en una temática directamente relacionada con nuestra investigación.

⁵⁰ Muchos de los consultados son docentes-investigadores pertenecientes a universidades nacionales y CONICET mientras que otros se desempeñan en dos universidades cercanas.

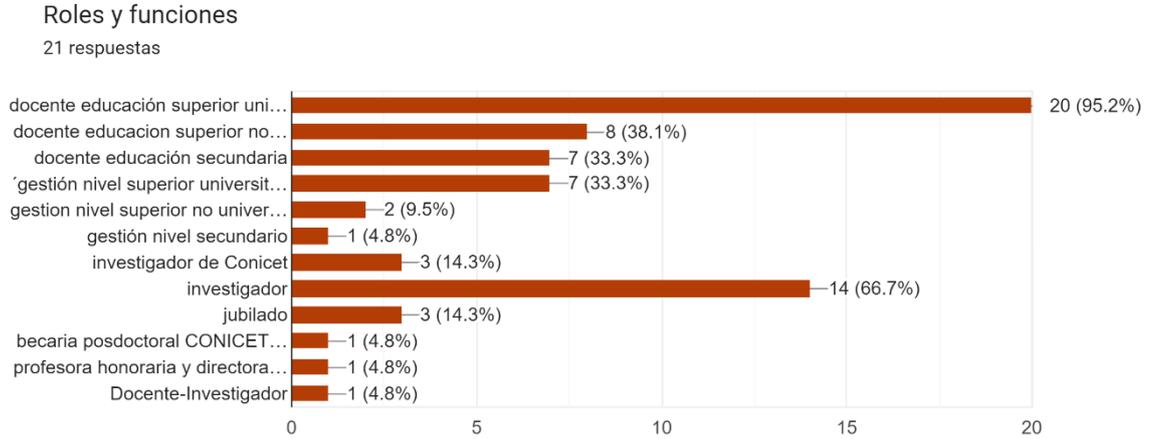
- 5) estado de la relación entre las investigaciones del COA y la práctica educativa en la Educación Superior universitaria
- 6) estado de la relación entre las investigaciones del COA y la práctica educativa en la Educación Secundaria
- 7) centralidad o periferalidad de los estudios del COA en nuestro país y en cada espacio académico relevado.

En el primer tópico, iniciamos los cuestionarios indagando en *las áreas de especialización* que tenían los convocados dentro de los estudios del COA. Las respuestas fueron diversas, si bien primó la Egiptología, la Asiriología y los estudios bíblicos como marcos geográficos-culturales. En otras, se mencionaron campos disciplinares más específicos (por ejemplo, Mesopotamia durante el período paleobabilónico, la ciudad de Mari, el antiguo Israel y la historiografía de los estudios bíblicos, o Arabia pre-Islámica) o bien perspectivas (de género, de identidades, de centros y periferias, de diversidad socio cultural y de la guerra). También, hay quienes se interesaron por investigar sobre la enseñanza de la Historia Antigua y sobre las representaciones y discursos presentes en los textos escolares de la historia del COA de fines del siglo XIX.

Con respecto al interés por formarse en esta área disciplinar resulta relevante distinguir que *es casi unánime* que la elección se basó en las experiencias transitadas en sus propios contextos educativos de grado y posgrado. Tales experiencias educativas les permitieron establecer contacto con investigadores argentinos especialistas en el área quienes a través de aquellas propuestas áulicas, curriculares y bibliográficas movilizaron su acercamiento a esta área de estudio y con esto, la experiencia en Educación Superior les permitió transitar del exotismo al prisma del conocimiento histórico. En otros casos, señalaron que existían áreas de vacancia a investigar en los estudios históricos referidos al COA, como los estudios de género en las sociedades mesopotámicas. También rescatamos otra apreciación en referencia a su elección, que alude a la desactualización de los textos escolares que encontró en su práctica docente en el nivel medio.

Por tanto, un común denominador que se observa es que las experiencias educativas favorables habían movilizado el interés personal y profesional por la Historia como disciplina y la historia del COA como campo de especialización. Estas respuestas nos permiten continuar señalando la relevancia de la práctica educativa en las elecciones de los estudiantes y su proyección como futuros especialistas en esta área de estudio.

La siguiente gráfica ilustra sobre el relevamiento de roles de desempeño profesional:



- docente educación superior universitaria
- docente educación superior no universitario
- docente educación secundaria
- gestión nivel superior universitaria
- gestión nivel superior no universitaria
- gestión nivel secundario
- investigador CONICET
- investigador
- jubilado
- Otra
- becaria posdoctoral CONICET
- profesora honoraria y directoria CEDCU
- Docente-investigador

Gráfico 1: Roles y funciones de los encuestados

En la gráfica se observa con notoria amplitud que el desempeño de los convocados en Educación Superior prima por sobre quienes, aun siendo parte de equipos de cátedra del área, desarrollan actividades docentes en Educación Secundaria, entendido como un estadio previo a su dedicación exclusiva en la Educación Superior o como investigador del CONICET. La gráfica evidencia el menor porcentaje de especialistas que han ingresado al CONICET, distinguiendo que un importante porcentaje se identifica como investigador, pero con reconocimiento institucional en las secretarías de Ciencia y Tecnología de las universidades de pertenencia. Asimismo, se registra la participación en

actividades de gestión en Educación Superior y en menor grado en gestión de Educación Secundaria.

En cuanto al segundo tópico (*la relevancia de los estudios del COA en la formación de historiadores*), algunos encuestados explicaron que la relevancia de estos estudios radica en el análisis de los procesos fundacionales de las sociedades antiguas, como umbral hacia el estudio de nuevas formaciones políticas, sociales, económicas y culturales de procesos históricos posteriores. Otros, ponen el foco en la riqueza de los problemas históricos que, desde perspectivas interdisciplinarias, este antiguo escenario ofrece al investigador:

[...] “considero que constituye un área sumamente prolífica que se actualiza permanentemente y que exige una dedicación y preparación permanente para estar relativamente actualizado. Esto claramente contrasta con el imaginario social respecto a esta área concebida como una historia ya escrita, cristalizada y por ende improductiva y menos importante que otras” [...] (S.C., ISPJVG)

Además, hay quienes que, sin desconocer lo anterior, entienden que estos estudios del COA permiten entender con mayores argumentos histórico-culturales las problemáticas del Medio Oriente actual y cuestionar estereotipos que identifican a lo *no-occidental*. No menos importante, expresaron que los estudios sobre el COA ponen en práctica y discusión una serie de procedimientos de investigación y análisis de evidencias que contribuyen a repensar el valor de las mismas en un diálogo necesario (no siempre asumido en otras áreas de la Historia) con la teoría (de la imagen, la narratología, arqueológica, etcétera) que contribuye a la formación de un *ethos* profesional que ayuda a pensar históricamente, desde la comparación histórica y a fortalecer estrategias para hacer ‘grandes preguntas’ (A.G., UBA).

A su vez, otras respuestas consideraron que cuestionarnos sobre la relevancia de los estudios del COA para la formación de un historiador, nos interpela como especialistas del área, donde más importante que definirnos como asiriólogos, egiptólogos o biblistas, consiste en no olvidar el ser historiadores. En este sentido, los aportes en conocimiento histórico e historiográfico sirven para la ‘historia universal’ y no para un reducto de la especialización. [...] “En esa representación, diría que soy una historiadora de la antigüedad ¿oriental? ¿africana?... cada vez me tensionan más esas etiquetas” [...] (L.S., UNLP).

Para finalizar, también se observó que en relación con los propósitos que fundamentan la permanencia de estos estudios en el currículo educativo, se valora que en el mundo en que hoy vivimos pensar que sólo nos debemos nutrir de nuestra propia historia sin más, es desconocer que estamos insertos en un mundo que cada día nos desafía más y necesitamos formar estudiantes con herramientas cognitivas y conceptuales que puedan abordar, analizar y contrastar tanto en el campo de la investigación como en el educativo, las alteridades y diversidades geoculturales cercanas y aquellas distantes en tiempo y espacio.

En relación con el tercer tópico del cuestionario *-la trayectoria de los estudios del COA en Argentina y en la universidad de pertenencia-* se preguntó qué acontecimientos les resultaban significativos para realizar una periodización de los estudios del COA en nuestro país. En la amplia mayoría de las respuestas se hizo mención, en primer lugar, a la figura de Abraham Rosenvasser como fundacional en la inserción académica de la antigüedad oriental en las principales universidades nacionales existentes en el denominado hoy AMBA -UNLP y UBA- y en la creación de institutos de investigación en el área. En segundo lugar, se mencionó la participación argentina en campañas internacionales para el rescate arqueológico en Nubia y Egipto. A escala nacional señalaron lo que significó el retorno a la democracia en 1983 que permitió la apertura a rediseñar los planes de estudio en la Educación Superior e incluir perspectivas teóricas y disciplinares vigentes en otros centros internacionales. Desde los '90, se reconoce la creación de nuevos institutos de investigación, crecimiento de la oferta en cursos de formación y actualización en el área, el acceso a voluntariados en campañas arqueológicas en Israel y Egipto y a posgrados nacionales y en el exterior. Ya en el nuevo siglo, se menciona la relevancia del CEHAO, la continuidad académica del IHAO con sus respectivas publicaciones y las redes que se han constituido, ampliando el campo de posibilidades que le dan permanencia a los estudios del COA en nuestro país:

[...] “ la década de 2000 fue de relevancia dada la revitalización del Instituto de Historia Antigua Oriental (FFyL-UBA) a partir de 2004, que incluyó el relanzamiento de RIHAO (que había dejado de publicarse desde 1994); la fundación del CEHAO en la Universidad Católica Argentina en 2002, y su revista *Antiguo Oriente* en 2003 y el boletín *Damqatum*; y la creación del PEFSCA (Programa de Estudios sobre las Formas de Sociedad y las Configuraciones Estatales de la Antigüedad) de la FFyL de la UBA en 2004, que desde 2007 realizaría en Buenos Aires actividades internacionales además de la publicación de

libros, así como las investigaciones de doctorado de esa década y la siguiente” [...] (A.G., UBA)

Otras respuestas recuperaron situaciones locales extra-AMBA, donde se señala que la creación y las acciones derivadas del IHAO marcaron una pauta para ese desarrollo a nivel nacional, si bien la escala local responde a diferentes temporalidades, dado que por ejemplo en la UNSa se mantuvo una perspectiva tradicional sin mayores cambios en los últimos 30 años, y en la UNJu recién se creó la carrera de Historia en 2015 y el dictado de la asignatura se inició en 2017 (P.R., UNSa-UNJu).

Asimismo, en otras situaciones les resultaba difícil realizar una periodización ya que tuvo que ver con recorridos personales y cierto voluntarismo puesto al servicio de lograr un espacio de reconocimiento local e internacional, remarcando de este modo el compromiso académico individual -y pionero en muchas universidades- por fuera de los aportes y estructuras institucionales.

En relación con las aperturas de nuevos centros de estudio se los reconoce como una clara ampliación de los horizontes académicos. En este proceso destacan el CEDCU de la UNR y su revista *Claroscuro*, el Centro de Historia de Sociedades Precapitalistas de la UNLP y su revista *Sociedades Precapitalistas* (H.H.Z., UNNe). Otra mirada enfatizó que, más allá de aperturas académicas regionales, permanecen tendencias de centralización académica de estos estudios, quizás como consecuencia de que la localización geográfica de los principales centros de investigación, de publicaciones científicas del país y con acceso a intercambios y visitantes internacionales están en el área metropolitana, Rosario y Córdoba. Es decir, que al hallarse los aeropuertos internacionales en las grandes metrópolis, los especialistas extranjeros recalcan habitualmente en esas locaciones, con lo cual es más sencillo y económico organizar actividades en las instituciones establecidas en esas zonas. Esta ventaja relativa no es sencilla de revertir dados los altos costos de traslado dentro del país.

Para continuar, avanzamos con el cuarto tópico *la tendencia que pretendió fusionar el espacio curricular de las Historias Antiguas – HAO e Historia Clásica (Grecia y Roma) en la Educación Superior en el contexto de inicios de los ‘90, dando por resultado una diversidad de situaciones, fundamentaciones y formas de resistencia según la universidad consultada:*

En tu universidad, las cátedras Historia del COA y Antigüedad Clásica, se dictan:

21 respuestas



Gráfico 2: Estado de situación de las cátedras HAO e Historia de la Antigüedad Clásica en los planes de estudio de la carrera de Historia.

Del relevamiento se desprendió que la UBA, la UNLP, la UNR, la UNNE, la UNLPam, la UAER, la UNLu, la UNCO y la UCA mantienen en forma separada ambas asignaturas. En el caso de la UNC, de la UNSa y en la UNJu las asignaturas de Historia Antigua están unidas, si bien sus contenidos se ven reforzados con seminarios optativos de la especialidad a la par que se continúan los reclamos por su separación. En el caso de la UNICEN y UNMDP informaron que están unidas sin especificar si existen ofertas académicas regulares optativas en el área. Por último, desde la UNCuyo comentaron que estuvieron separadas en la Licenciatura en Historia, pero fusionadas en el Profesorado, si bien en la última reforma de planes lograron recuperar la autonomía de este espacio disciplinar también en esta última carrera de grado.

Dicho esto, para comprender qué argumentos sostenían aquella política de fusionar las cátedras de las historias antiguas, los consultados expresaron sus opiniones según la década en que se insertaron en la vida universitaria, y con esto se observan dos parámetros en las respuestas. Por un lado, los que entienden que el retorno a la democracia habría puesto en tensión a las cátedras de HAO asociadas a una mirada disciplinar tradicional, positivista y vacía de perspectivas teóricas analíticas de los problemas históricos del campo, frente a una renovación historiográfica anclada en la historia americana, argentina y regional contemporánea que pretendía hegemonizar las carreras de Historia en las universidades. Y por el otro, otras repuestas enfatizaron que, incluso a

la fecha, permanece un cierto desprecio por las llamadas ‘historias universales’ -Historia Antigua, Medieval, Moderna, Contemporánea-, quizás fundamentado en el actual posicionamiento de los Estados latinoamericanos que van abandonando el influjo europeo para reorientarlo y que tiene eco en los comentarios de la planta docente que embate contra los que escogen como espacio de formación de tales historias:

[...] “existe cierto prejuicio de los propios colegas de la disciplina que sostienen que su enseñanza debería recortarse o directamente anularse de los planes de estudio debido a que no habría posibilidades concretas en nuestro país de especializarse y dedicarse profesionalmente a investigar temas del mundo antiguo, ya sea porque se requiere formarse en lenguas que casi nadie maneja o enseña a nivel local, o bien porque las fuentes no estarían disponibles *in situ* (como si lo están los archivos para los historiadores dedicados a la historia nacional o regional). A ese prejuicio se suma otro vinculado a que la Historia Antigua no resultaría ser un saber académico útil o productivo para las actuales necesidades del país. [...] (H.Z., UAER-UNNE)

Otros encuestados enfocaron su análisis en la reforma educativa de la década de los '90 que, desde una la lógica neoliberal⁵¹, pretendió imponer recortes de cátedras funcionales a otro tipo de formación profesional, ancladas en Historia contemporánea, Historia reciente y de materias auxiliares (Sociología, Economía, etc.), si bien hubo especialistas que consideraron que el problema fue agregar estas novedades sin revisar la periodización tradicional de la Historia (Antigua-Medieval-Moderna) y sin revisar los objetivos de la formación ya sea para investigación o para docencia (P.J., UBA-UNLu).

Según expresan algunas respuestas, los '90 fueron una época de reducción de currículos y contenidos para muchas áreas de las Ciencias Sociales y Humanas con la elaboración de los planes que imponía la CONEAU y en ese contexto hubo discusiones entre pares al interior de los Departamentos de Historia. Mas allá de los cuestionamientos externos, la siguiente respuesta apunta a reflexionar desde los *argumentos internos* que los especialistas debieron repensar para posicionar la relevancia y por ende la permanencia curricular de la historia del COA en la Educación Superior: [...] “Siempre pienso que hay una incapacidad de que podamos explicar para qué sirve estudiar historia antigua más allá de la fascinación que puede generar” [...] (L.S., UNLP)

⁵¹ En referencia a la postura que aboga por reformas políticas que apuntan a una reducción de la intervención del Estado en la economía, a la liberación de las fuerzas del mercado y al incremento de la relación costo-beneficio, en nuestro país coincidentes con la Reforma del Estado bajo el gobierno de Carlos Menem (1989-1999) (Barbeito, A y Lo Vuolo, R, 1992: 7-33; Hirsch, 1992: 13-50; García Delgado, D, 1998: 17-102).

Esta última expresión refuerza el planteo interno de enunciar que lo significativo de los estudios del COA es el rescate y la construcción disciplinar de una mirada hacia la complejidad de la Historia y las diversidades culturales.

Otros argumentos señalaron que la permanencia o resistencia de los contenidos del COA en la práctica educativa debían enmarcarse en el contexto global de los '90 con impacto directo en nuestra realidad nacional, dado que el Medio Oriente y sus prácticas socioculturales eran considerados 'peligrosos' y con esto justificaban su exclusión en pos de enfocar los estudios en otros escenarios históricos. Sin embargo, otros entienden que sobrevivieron por el peso que tienen en la escuela secundaria y por la carga visual en los medios de comunicación: [...] "Se lo tomó como un espacio pintoresquista. En mi caso fue un espacio de lucha para instalar la importancia del estudio de sociedades antiguas con la complejidad que merecen" [...] (S.C., UNLPam).

En resumen, desde nuestras anticipaciones de sentido, la tendencia a fusionar las cátedras de Historia Antigua se explicaba en la revisión disciplinar de la Historia posibilitada por el retorno a la democracia en 1983 y con esto, la apertura de los estudios históricos y la discusión historiográfica, que priorizaba repensar y centralizar la formación en la Historia Argentina y las Historias Regionales desde nuevas perspectivas. Por ende, esta situación académica tensionaba la permanencia de la Historia Antigua vinculada a un *historicismo clásico* y a un exotismo del COA sin relevancia para, a entender de varios, la comprensión de nuestras realidades argentinas y latinoamericanas.

Como señalamos, en las diversas respuestas analizadas resultó interesante concluir que quienes se incorporaron a la vida académica en los '90 entienden que dicha tendencia de comprimir ambos espacios curriculares tendría mayor explicación en las reformas neoliberales de esa década, que incluyeron entre otras, a la Ley Superior de Educación 24524 (1995). En el caso de los recortes propuestos a los planes de estudio de las carreras de Historia, éstos se fundamentaban en conceptos de utilidad para la formación profesional por sobre la discusión disciplinar y, en este punto, se produjo un incremento de la carga horaria otorgada a los ejes didácticos pedagógicos en detrimento de las horas disciplinares propias de la Historia. Hacia mediados de los '90, pasada una década del retorno a la democracia, como ya dijimos, maduró una renovación historiográfica en los estudios del COA en nuestro país con proyección internacional, revisión protagonizada, a través de un recambio generacional, en los equipos de investigadores y docentes universitarios, pero quizás aún con una tenue visibilidad y reconocimiento en el ámbito de la Educación Superior universitaria externo al área del COA.

Como hemos visto, los intentos por fusionar o incluso eliminar las historias antiguas no tuvo demasiado éxito, con lo cual, pasaremos a analizar los argumentos que los entrevistados sostienen con relación a la *permanencia* de los estudios del COA en la Educación Superior argentina. En el cuestionario ofrecimos una serie de posibles respuestas: a) que los reclamos por hacer desaparecer la historia del COA no tenían fundamento; b) que se produjo una reformulación disciplinar y recambio generacional de los especialistas del área; c) que existieron cambios relevantes en los escenarios nacionales e internacionales; d) que se aceptó que los estudios del COA construyen bases para el estudio de la *otredad*; e) que permanecen porque existen alianzas políticas en el contexto académico o, f) porque aún figuran en los diseños curriculares de Educación Secundaria. A su vez, algunos encuestados, tras evaluar las opciones presentadas, sugirieron otras respuestas como, por ejemplo, que hubo formas de resistencia y lucha por mantener el espacio curricular de HAO en forma autónoma (UNR, UNL y UNLP) y, en otras respuestas de universidades como la UBA y UNICEN se mencionó que esta tensión por la fusión fue inexistente:

[...] “Creo que en FFyL-UBA permanece en gran medida porque ya está. Hace varios años, en una de tantas asambleas por la reforma del plan de estudios, hubo quienes proponían agregar una materia obligatoria más de Historia Argentina (actualmente existen tres) y unificar en una sola materia cuatrimestral Historia Antigua oriental e Historia Antigua clásica. Pero en general prevalece la idea de que la materia ya está y es más fácil no confrontar con quienes, por dedicarse a esta área, están siempre alertas y dispuestos a defender el espacio. A esto se suma, en los últimos años, cierta preocupación en algunos estudiantes/futuros docentes por tener algún contenido sobre un área sobre la que no han visto prácticamente nada en la Educación Secundaria, y cuyas referencias más inmediatas provienen del cine de ficción o de los documentales-ficción del estilo de History Channel” [...] (A.G., UBA)

Las respuestas al respecto fueron:

La vigencia de los estudios del COA en la educación superior argentina y en nuestra universidad
tiene que ver con

21 respuestas

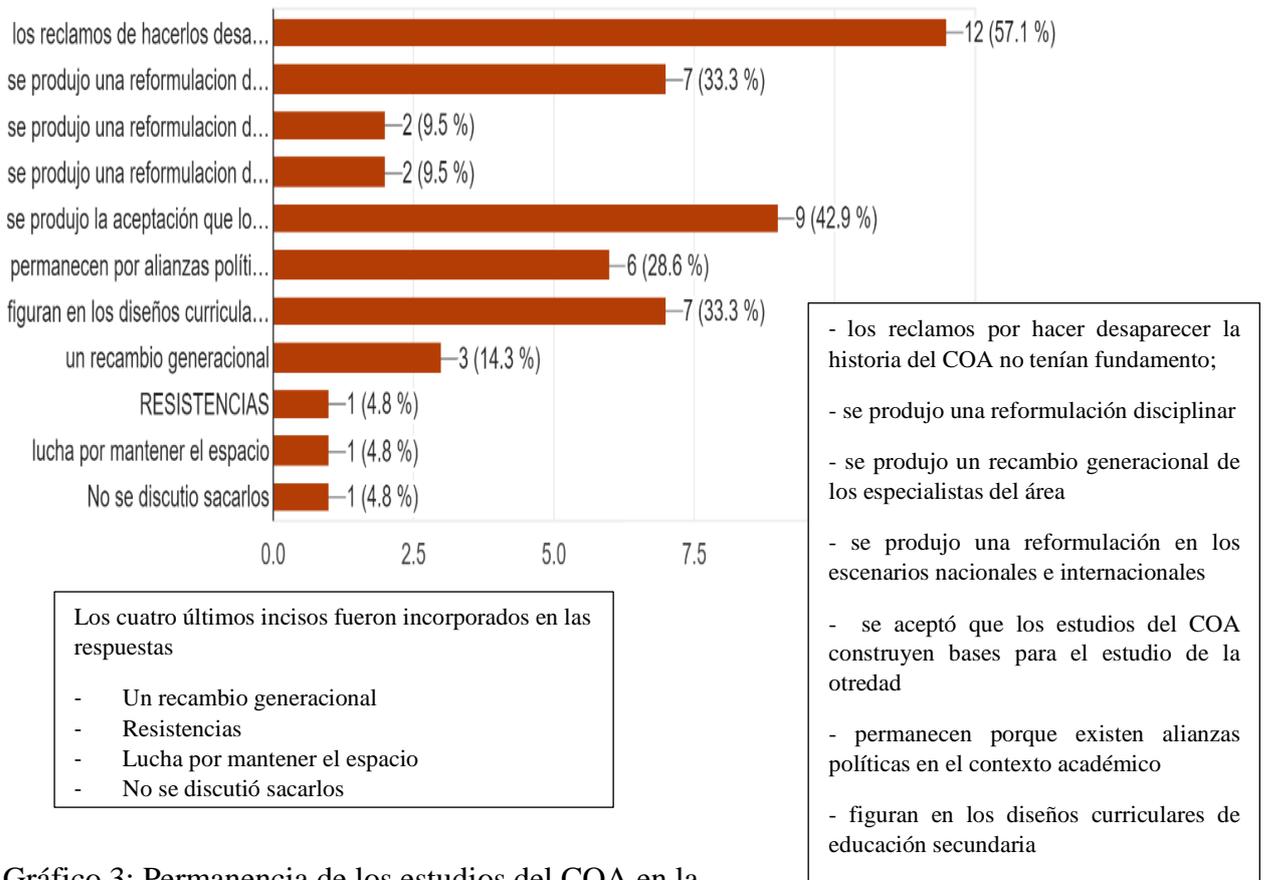


Gráfico 3: Permanencia de los estudios del COA en la Educación Superior.

Sobre esta diversidad de situaciones que podrían explicar la vigencia de los estudios del COA en las universidades nacionales, los encuestados opinaron que ha requerido, en algunos casos, la reiterada presentación académica de fundamentos y propuestas al interior de las carreras y distinguiendo el apoyo de los estudiantes, como expresaran en el caso de la UNC y de la UNCuyo. Dada esta situación, no sólo fue la revisión historiográfica, sino que también la ocupación de espacios de gestión fue reconocida como clave para diluir esta tendencia supresora hacia la Historia Antigua:

[...] “Creo que hay embate para que desaparezca, pero el sostén se da por el equipo de docentes que se están formando, formados gracias al impacto del CONICET y a que las

coyunturas políticas también aportan si se ocupan los espacios de decisión política” [...] (P.R., UNSa-UNJu)

Del mismo modo, la progresiva conformación regional de grupos de estudio que fueron ganando presencia académica en cada universidad nacional, permitieron visibilizar un campo de estudios con profesionales interactuantes que conectaban la práctica de investigación y la educativa en la Educación Superior.

Como dijimos, otros especialistas explicaron que las razones de su permanencia en ese nivel educativo se dieron en función de que tales contenidos permanecen en los diseños curriculares de Educación Secundaria y que, si bien esta última permanece basada en una visión de la Historia unilineal y evolucionista, paradójicamente, es útil para mantener nuestra área vigente en la Educación Superior.

Otros consultados sostuvieron que aún permanece una tendencia solapada a revisar la permanencia de estas cátedras en las carreras universitarias entendiendo que no hay una aceptación firme del área en algunas universidades, si no fuera porque ya están establecidas las cátedras y las luchas de sus integrantes. Una explicación de este recelo podría radicar en el desconocimiento de los alcances significativos que aportan los contenidos del COA a la formación de nuestros historiadores, si bien esta situación también ha merecido una revisión o autocrítica de los especialistas del área. A modo de cierre de este tópico, la siguiente respuesta englobó esta situación en forma coincidente con apreciaciones vertidas en las anteriores entrevistas a los especialistas metropolitanos del área:

[...] “Estimo que la vigencia de los estudios del COA en la Educación Superior universitaria y no universitaria obedece principalmente a la vigencia del mito de la ‘cuna de la civilización’ dentro de los sectores encargados de trazar los lineamientos curriculares. Según esta percepción, el valor formativo asignado al estudio de la Historia de esas antiguas sociedades implicaba remontarse hasta los orígenes de la Historia universal, la cual era identificada sin más con la historia de la cultura occidental, principal tributaria de los grandes logros culturales que las antiguas civilizaciones del Cercano Oriente ‘legaron’ a la humanidad y, por lo tanto, de nuestro país. Sin embargo, también es cierto que en el estado actual de la historiografía que esa mirada etnocéntrica ya no se sostiene como *conditio sine qua non* del espacio curricular específico dentro de una carrera universitaria de Historia orientada a la docencia y a la investigación. [...] (H.Z., UAER- UNNE)

De este modo, la revisión historiográfica, el cambio generacional, las actualizaciones curriculares, la participación y la gestión de reuniones científicas, la

creación de nuevos centros de investigación, la tendencia a construir redes académicas entre especialistas han permitido la conformación de espacios de encuentro -presenciales y virtuales- teniendo como resultado un reconocimiento de la presencia académica de los estudios del COA entre pares en el campo intelectual nacional, si bien los convocados registran que subyace una tensión permanente que implica sostener y explicitar la legítima relevancia del área en diversos contextos universitarios nacionales.

El quinto tópico se enfocó en indagar acerca del *estado de la relación entre las investigaciones del COA y la práctica educativa en la Educación Superior universitaria*. En este punto, se pidió caracterizar esta relación en términos de *articulada, poco articulada o nula*. A esto expresaron:

¿Cómo puedes caracterizar la relación entre la práctica académica de su área y la práctica educativa universitaria?

21 respuestas

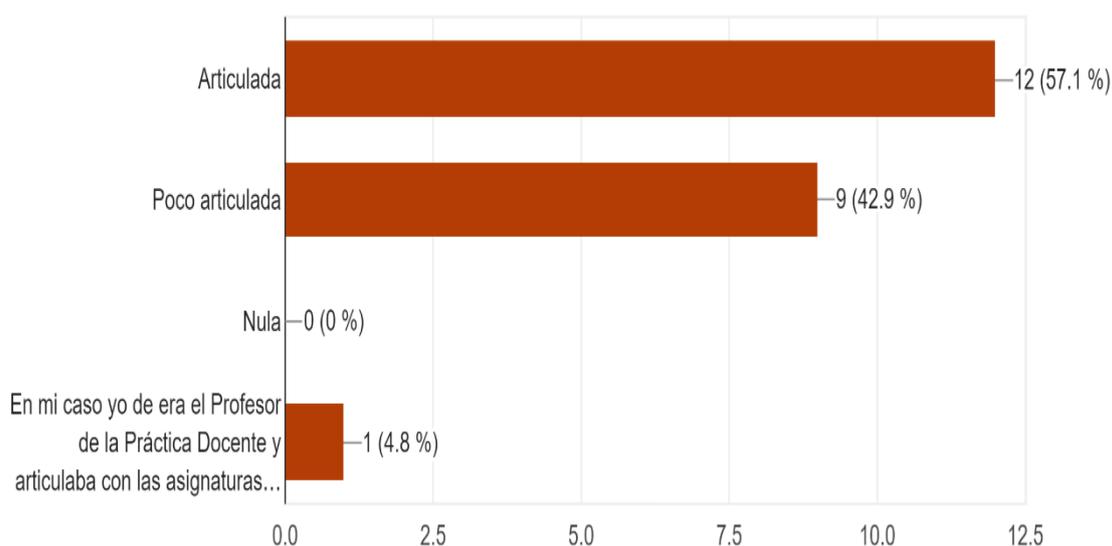


Gráfico 4: Estado de la relación entre la práctica académica y la práctica educativa en Educación Superior.

Las respuestas para caracterizar la relación entre la práctica investigadora de esta área y la práctica educativa universitaria no son mayoritariamente unánimes, pero primaron dos posturas: *articulada* y *poco articulada*.

En el caso de los que la definieron como *articulada*, esta afirmación se basó en dos aspectos: por un lado, aquellos equipos de cátedra que mantienen una actualización bibliográfica constante y por el otro, aquellos que se reconocen como investigadores e incluyen sus trabajos en torno a problemas actuales, tratados con profundidad teórica e inclusión de fuentes en el programa de actividades áulicas de sus cátedras, si bien se añade que una carga horaria cuatrimestral es muy limitante para una extensión temática temporal de tres milenios. En algunas universidades como en la UNC, la UNSa y en la UNJu, este limitante se refuerza con seminario optativos.

Otra modalidad comentada tiene que ver con convocar a los estudiantes que demuestren interés, a participar en proyectos de investigación. También la consideraron *articulada*, aquellos docentes que pertenecen a cátedras de historia del COA y a su vez al campo de las didácticas específicas y práctica profesional docente de la carrera de Historia, donde se pone en práctica el ‘conocimiento didáctico de los contenidos disciplinares’ (Bolívar, 2005: 1-37).

Ahora bien, entre aquellos que caracterizaron la relación como *poco articulada*, consideraron que la actualización bibliográfica y documental de la HAO se dificulta por el recorte horario a seis horas cuatrimestrales o aún -en algunos casos- por estar fusionada con Historia Clásica en un mismo cuatrimestre. Asimismo, se señaló que la ubicación de la cátedra en el primer año de la carrera, impone limitaciones para una profundización temática, dado que en ocasiones a ello se suma que se encuentra en el primer cuatrimestre. De este modo, se centran más en formar a los estudiantes en las estrategias de estudio para su inserción y permanencia en la carrera por sobre las estrategias de formación en trasposición didáctica de los contenidos disciplinares:

[...] “La formación del grado ya marca la pauta que da lugar al desinterés por la actualización que trascienda al nivel medio. Además, que en los planes de estudio se encuentra en los primeros años, por lo que la recepción de los estudiantes no pasa por significar su estudio de cara a su formación docente. Hay más preocupación por salvar al estudiante de su situación de ingresante que de enseñarle a enseñar, valorando además el conocimiento de aquello que se le está enseñando” [...] (P.R., UNSa – UNJu)

En cuanto a propuestas para revertir dicha situación de *poca articulación* resultó interesante la mención a la elaboración de materiales de lectura bajo la autoría de especialistas del COA, que permitan el conocimiento didáctico de los contenidos para los estudiantes de grado y donde se incluyan junto al contenido disciplinar las estrategias de formación en investigación áulica. Según expresan desde la UNR, por lo general no funcionan por los mismos carriles lo que se denomina ‘las materias pedagógicas’ y las prácticas académicas e incluso las áulicas, salvo excepciones donde existe una disposición de los docentes por la construcción de un conocimiento didáctico del contenido para una mayor comprensión y apropiación de los conocimientos por parte de los estudiantes y no la mera reproducción (M.R.O., UNR). Entre las propuestas de cátedra se mencionó la relevancia de convertir un tema del programa en un problema teórico-metodológico que implique la búsqueda bibliográfica, la elaboración de un estado del arte de los conocimientos sobre el tema, la selección y análisis crítico de fuentes (textuales y/o materiales) entre otros acercamientos posibles. A través de estas ejercitaciones y prácticas se obtienen cambios significativos en la formación de grado (M.R.O., UNR).

En este sentido, también se destacó lo significativo de la relación entre quienes articulan la práctica académica y la práctica educativa en las cátedras, dado que, de este modo, se desarrolla una mayor capacidad metacognitiva para reflexionar sobre los propios pasos y decisiones que se toman en relación a las prácticas de investigación, el proceso de enseñanza y las distintas dinámicas de aprendizaje de los estudiantes de grado en Historia (H.Z.Z., UNNE).

En sexto lugar, los cuestionarios se enfocaron en consultar acerca *del estado de la relación entre las investigaciones del COA y la práctica educativa en la Educación Secundaria*. En primera instancia se indagó sobre el ejercicio de la práctica profesional de los encuestados en la enseñanza de historia del COA en Educación Secundaria. Las respuestas conformaron el siguiente gráfico:

¿Qué vinculación tienes o has tenido con la enseñanza de la Historia en educación secundaria?

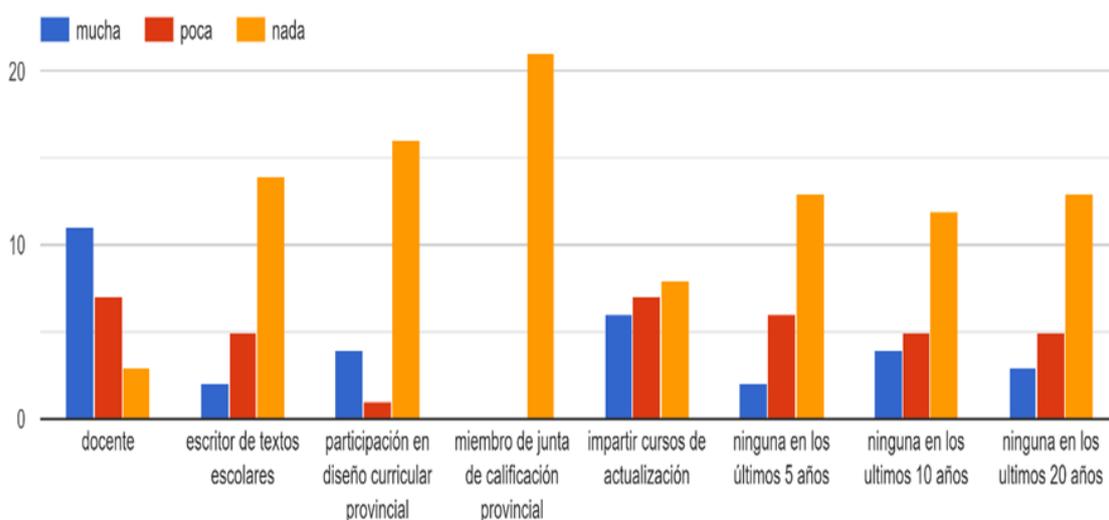


Gráfico 5: Vinculación con la práctica educativa en Educación Secundaria.

Con un total de veintiún respuestas, se observa en la gráfica la inserción laboral de los historiadores en Educación Secundaria de la siguiente manera: once poseen mucha vinculación, siete poca y los restantes tres distanciados de este nivel de educación. En menor medida se registró la participación de seis docentes en impartir cursos de actualización, dos muestran mucha participación en la escritura de textos escolares y cinco con poca, mientras que cuatro colaboraron en la elaboración de diseños curriculares. Los encuestados reconocieron haber participado en algunos de estos campos respecto a la Educación Secundaria, pero a su vez, ya se encontraban distanciados de ese nivel educativo. Por último, tres convocados manifestaron que tuvieron poca o nula inserción en Educación Secundaria en alguna de las modalidades consultadas.

En relación a caracterizar desde su trayectoria profesional la relación entre la práctica investigadora en el área del COA y la práctica educativa de nivel secundario como *articulada*, *poco articulada* o *nula*, la gráfica refleja las opciones elegidas:

¿Cómo puedes caracterizar la relación entre la práctica académica de su área y la práctica educativa de nivel secundario?

21 respuestas

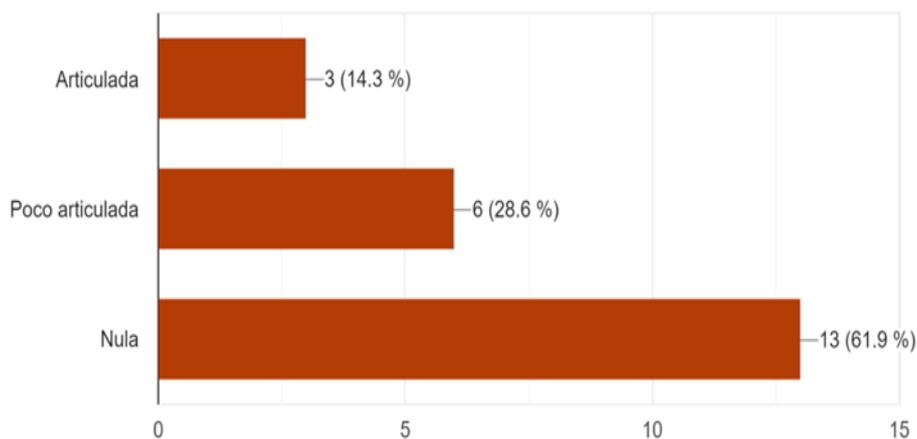


Gráfico 6: Estado de la relación entre la práctica académica y la Educación Superior con la práctica educativa en Educación Secundaria.

En la gráfica es clara la perspectiva de los convocados para definir que prima una situación de *nula* articulación (13) entre ambos niveles educativos, en segundo lugar, una *poco articulada* (6) y son minoría (3) quienes la caracterizan como *articulada*.

En este caso, las respuestas fueron coincidentes en observar que existe *articulación* en aquellos espacios educativos del nivel Terciario cuyo objetivo justamente es formar docentes para el nivel secundario. En dichos institutos se desempeñan profesores que también participan en equipos de cátedra de HAO en Educación Superior universitaria, permitiendo de este modo la trasposición didáctica a la par de la actualización documental y bibliográfica. Obviamente, esta situación no opera en Comodoro Rivadavia donde, como ya dijimos, es la UNPSJB la única formadora de docentes para la enseñanza secundaria.

Con respecto a quienes optaron por la calificación *desarticulación*, en sus respuestas fueron varias las cuestiones sobre las cuales pusieron atención. En la provincia

de Santa Fe, algunos encuestados señalaron que el sistema educativo se organiza, en Educación Primaria, en un ciclo de siete años y en Secundaria de cinco. En el nivel primario, los contenidos de Historia Antigua se imparten en 7mo grado, cuyos docentes se encuentran mucho más distantes aún de la formación de grado y de la actualización disciplinar. En las restantes provincias, como en Chubut, la disposición en seis años de Educación Primaria y seis de Educación Secundaria implica que los contenidos del COA son abordados en primer año de la Educación Secundaria bajo la responsabilidad de profesores de Historia, si bien:

[...] “la poca articulación al interior de la universidad termina por desvanecerse en el nivel secundario, donde muchos docentes que dictan nuestros contenidos no son historiadores o bien se formaron en institutos de profesorado cuyos docentes no estaban especializados en el COA” [...] (P.J., UBA)

Asimismo, en las respuestas mencionaron que, si bien existen acercamientos entre los equipos de cátedra y los espacios curriculares de Educación Secundaria, éstos responden a motivaciones o propuestas personales o bien, en menor medida, a prácticas de extensión de las cátedras universitarias hacia la comunidad. Es decir, los especialistas se comprometen a establecer puentes de comunicación desde las convocatorias de los docentes de Educación Secundaria, pero estas iniciativas de actualización y extensión responden más a iniciativas personales que a propuestas formales e institucionales de articulación entre ambos niveles educativos y de investigación.

Aun así, es relevante mencionar que las relaciones distantes entre las prácticas de investigación y de Educación Superior respecto a la Educación Secundaria ya figura en la agenda académica -desde 2020- en diversos conversatorios y jornadas organizadas por universidades nacionales donde se caracterizó el estado de situación en escalas locales diversas (véase nota a pie 8).

Para finalizar, el séptimo tópico estuvo centrado en indagar sobre *la centralidad o situación periférica de los estudios del COA en nuestro país* y en cada espacio académico relevado. Estas últimas preguntas también fueron abordadas en las entrevistas personales analizadas en los anteriores apartados, donde nos interesó sondear de qué manera los encuestados percibían si su localización geográfica relativa y su desarrollo

profesional institucional incidieron en la generación de situaciones diferenciales respecto a la situación en otros centros de estudio e investigación fuera y dentro del país.

En el cuestionario se preguntó cómo caracterizarían su formación y desarrollo laboral en el área proponiendo cuatro opciones: a) *como central*, b) *como periférica*, c) *no tendría validez esta pregunta* y d) *la periferia construye su propia centralidad*. A éstas los encuestados sumaron otras respuestas que argumentan a favor de una reconfiguración de estas tradicionales percepciones de sentirse *centro* o *periferia*. Las consideraciones aportadas fueron:

- [...] a) “...si bien mi ubicación se encuentra en la periferia, he estudiado en el centro, mantengo relaciones laborales con el centro y colaboro con colegas del centro ⁵²...”
- b) “...estar en la periferia permite una libertad de pensamiento y producción que puede resultar muy estimulante sin dejar de lado los posibles lazos nacionales e internacionales...”
- c) “...tiene que ver con el interés y el esfuerzo que uno demuestre para crecer en su formación y desarrollo laboral, a pesar de estar geográficamente ubicado en sitios denominados periféricos...”
- d) “...la virtualidad ha traído el beneficio de desdibujar bastante, aunque no del todo, los centros y las periferias...” [...]

Los historiadores encuestados pertenecen a equipos de cátedra conformados desde fines de los '80, aunque la mayoría se constituyó entre el transcurso de los '90 y el cambio de siglo. Estos individuos -coincidentes con las entrevistas del anterior apartado- afirmaron que la categoría *centro-periferia*, desde el ejercicio profesional, no se les presentó como realidad dicotómica o limitante al momento de consolidar su práctica académica en el área del COA. Por el contrario, la generalización de internet fortaleció estas prácticas con mayor autonomía de acción tanto en las áreas de investigación como en la práctica educativa más allá de la latitud geográfica de localización distantes de los denominados *centros*. En la gráfica se observan las opciones más votadas:

⁵² *Centro* entendido, en este caso, como ámbitos de investigación académica en el exterior.

A partir de tu localización geográfica ¿cómo podrías posicionar tu formación académica y desarrollo laboral?

21 respuestas

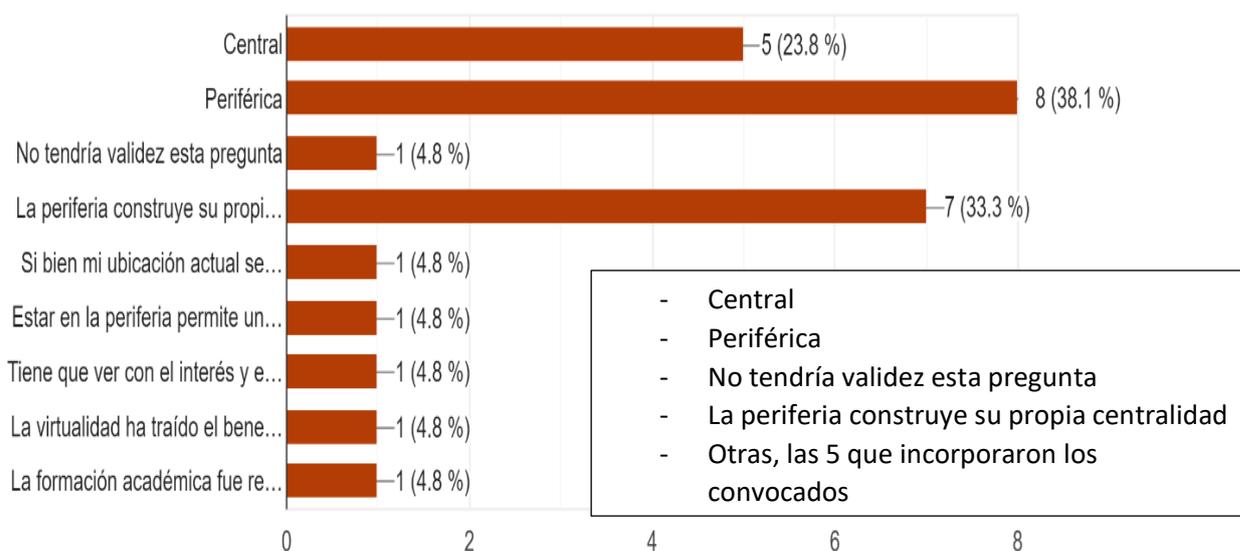


Gráfico 7: Centralidad o periferalidad del campo de formación y desarrollo profesional.

Quienes señalaron sentirse en una posición *periférica*, pusieron en escena, por un lado, las interacciones existentes entre las escalas local, nacional y global para el desarrollo de los estudios del COA y por otro, la flexibilidad de situarse como *centro* o *periferia* según la ubicación desde donde analiza el encuestado. Así lo expresaron al señalar que Sudamérica es periférica en relación a los centros de estudio internacionales dedicados al COA, aunque a nivel continental la ciudad de Buenos Aires posee cierta centralidad, sobre todo por la visibilidad y la capacidad para lograr mejor financiación para las investigaciones. Aún más, este especialista de la UBA menciona que las universidades se fueron volviendo periféricas con relación al CONICET, desfinanciando la investigación propia, por lo que quienes no acceden al mismo deben dedicar la mayor parte de su horario laboral a la docencia: [...] “En resumen, formarse en Buenos Aires es una ventaja en relación a otros centros del país y de Sudamérica, pero no deja de ser una formación periférica en condiciones laborales precarias que lo alejan a uno poco a poco de la investigación” [...] (P.J., UBA)

Otros expresaron que estar situados en la periferia les permitió *generar su propia centralidad* y autonomía en las prácticas, tal como registramos en las entrevistas a los especialistas en el área en el anterior apartado. Finalmente, entendemos que sobrevuela en los encuestados una percepción donde la localización geográfica de pertenencia ha marcado -sin dudas- un arco de posibilidades en las prácticas académicas pero que no ha sido determinante en sus alcances y logros. Por el contrario, esto ha desafiado a los equipos de cátedra a desarrollarse desde otras perspectivas:

[...] “La posición que se toma mentalmente es la que define la acción y posición final. Eso es lo que a mí al menos me ha movilizado a construir un espacio propio, abierto a todos, pero propio. Ya que no hay en la región formadores ni espacio otro de formación en esta especialización. Asumir la tarea, siendo pionera, implica mucho trabajo que tampoco todos están dispuestos a realizar” [...] (P.R., UNSa -UNJu)

Sin dudas, la aparición de internet a fines de los '90 y la consecuente generalización del uso de plataformas virtuales a partir de la pandemia 2020 marcaron una coyuntura que permitió la realización de eventos que convocaron a distintos equipos de cátedra pertenecientes a diversas universidades nacionales, configurando a través de la virtualidad, nuevos tópicos de discusión en la agenda académica, así como espacios de capacitación e interacción personal de quienes tienen a cargo las cátedras que refieren a la HAO en Educación Superior.

El acceso a las posibilidades que la virtualidad presentó, tuvieron como consecuencia una etapa donde algunas dimensiones del posicionamiento *centro* o *periferia* se diluyen en tanto la localización geográfica ya no sería un limitante excluyente y, sin desvanecerse aquel binomio centro-periferia, sin dudas los encuestados expresaron -tal como lo hiciera Campagno- que las coordenadas de movilidad, acción, producción y conocimiento académico se han reconfigurado tras estas nuevas formas de conectividad, retomando aquello de que estar ‘en la periferia’ no es sinónimo de ‘pensar desde la periferia’.

Recordemos, ‘pensar desde la periferia’ implicaría entonces investigar y enseñar problemas históricos -tradicionales y/o inéditos- atravesados por las situaciones y lógicas locales con autonomía, pero sin por esto dejar de estar conectados a los centros donde la actualización disciplinar, la formación en posgrados, los eventos académicos y las publicaciones especializadas a escala nacional e internacional marcan las tendencias historiográficas a compartir, rebatir o contextualizar:

[...] “La Egiptología nació como disciplina europea. En Latinoamérica estamos claramente en la periferia, si bien no tan al margen como en décadas pasadas. La situación diferencial principal creo que es la que atañe a los recursos, en un sentido amplio y quizás a cierto maltrato institucional al que nos hemos acostumbrado en Argentina. Por su parte, las inquietudes teóricas que nos han movido a quienes formamos parte de los grupos de investigación con los que me relaciono, han servido para compensar ese aspecto, ofreciendo reflexiones históricas y teóricas que no siempre se observan en los trabajos académicos de otros países y que, por ello mismo, se consolidan como aportes originales a la disciplina. En lo personal, he podido realizar mis estudios de doctorado en la UBA mediante el recurso a una beca de CONICET, pero las perspectivas laborales a futuro en la región son inciertas” [...] (A.G., UBA)

Esta respuesta concuerda con lo anteriormente expresado en relación con la disposición *centros* o *periferias* como situacional, relativa y coyuntural en referencia a las trayectorias académicas transitadas, al paso de las décadas, a la inclusión de la virtualidad y a la idiosincrasia de los estudios del COA en nuestro país, si bien se enuncia un panorama de incertidumbre institucional y vulnerabilidad económica que jaquea la producción de conocimiento en y desde las universidades nacionales.

Para concluir este capítulo, podemos afirmar que existe convergencia entre las apreciaciones sobre el seguimiento histórico de los estudios del COA en nuestro país en las generaciones de especialistas que se formaron en el transcurso del siglo XX y lo que va del XXI, coincidentes en afirmar la emblemática presencia fundadora de Rosenvasser.

Quienes le sucedieron en la UNLP y la UBA, Perla Fuscaldó y Alicia Daneri centraron su interés en la consolidación científica de los estudios del COA en nuestro país y bregaron por el reconocimiento internacional, siguiendo los parámetros disciplinares en vigencia. Destacamos que, si bien fue la práctica investigadora el eje de su interés en el área por sobre la práctica educativa, estas especialistas de la segunda generación desarrollaron, desde mediados de los ‘80, un activo programa de formación dirigido a numerosos equipos de cátedra que desde el interior del país demandaban acciones de capacitación y actualización de los estudios antiguo-orientales con el objeto de fortalecer la práctica educativa en sus respectivas universidades.

A esta segunda generación también le cupo la responsabilidad de acompañar la formación de jóvenes historiadores tesistas de grado y doctorales que, con el paso del tiempo, fueron asumiendo la dirección de los centros de investigación y concursaron en

las cátedras del área. Hacia fines de los '80, esta tercera generación de especialistas, en el marco de la normalización de las universidades tras el retorno a la democracia fueron partícipes de la apertura a nuevas perspectivas teóricas respecto a los estudios del COA y en paralelo, cuestionados por historiadores -especializados en historia americana, nacional y regional- acerca de la modalidad fáctica y positivista que los estudios del COA tenían en los espacios de Educación Superior.

Por ende, esta tercera generación, dio continuidad a la práctica investigadora formada en el *ethos* disciplinar forjada por las anteriores, con inserción en el CONICET y en diálogo con los cánones científicos contemporáneos. Estos especialistas se volcaron a revisar los parámetros de estudio del área teniendo como base la problematización de temas históricos en conexión con temáticas de interés actual y partiendo de interrogantes que requerían la mirada interdisciplinar para rescatar la complejidad y especificidad de las sociedades antiguas. Asimismo, dieron continuidad a la formación de los equipos de cátedra del interior, interacción basada más en la motivación individual que en la generación de espacios institucionales de encuentro y actualización.

Desde inicios de siglo XXI, nuevos historiadores formados desde el cambio de siglo, pasaron a conformar los equipos de cátedras en las distintas universidades nacionales del país. Estos profesionales encontraron mayores limitantes para ingresar a CONICET y para acceder a la dedicación exclusiva en la Educación Superior por lo cual muchos transitan, en simultaneidad, la práctica educativa en docencia secundaria y en los Institutos de Formación Superior. La inestabilidad económica también provocó que el CONICET centralizara el financiamiento de las investigaciones mientras que las universidades nacionales perdieran este rol ante las limitaciones presupuestarias para financiar dedicaciones exclusivas que consolidaran este espacio académico de producción de conocimiento.

Actualmente, bajo la movilización de estos nuevos especialistas de la cuarta generación, encontramos en agenda la conformación de espacios inéditos de discusión académica conformados a partir de la preocupación por problematizar el estado de situación de la relación entre la práctica investigadora y la práctica educativa en el nivel Secundario, conversatorios donde participan una diversidad de cátedras nacionales dedicadas a la historia del COA. A diferencia de la anterior generación, que tuvo menor vinculación institucional con la Educación Secundaria, estos conversatorios exploran las posibilidades de revertir la desarticulación que existe entre ambos niveles Educativos en referencia a la actualización y propósitos de los contenidos de la historia del COA.

Destacamos, de este modo, un cierto interés en fomentar un compromiso entre la formación universitaria, la práctica investigadora y la práctica educativa, expresado en el análisis de los currículos y en los textos escolares, a lo cual esta tesis insta a sumar una lectura desde la escala local que analizaremos a continuación.

Capítulo 4: *El ámbito local I. El estudio del COA en la Educación Superior universitaria en Comodoro Rivadavia.*

Este capítulo se centra en la escala local. En primer lugar, se analiza la reconstrucción histórica de la ciudad de Comodoro Rivadavia para entender de qué manera la dinámica de esta ciudad chubutense desarrolló su oferta de enseñanza secundaria y llevó a petitionar al Estado nacional la instalación de una universidad que diera respuesta a las demandas regionales de Educación Superior. En segundo lugar, se expone el desarrollo de los estudios del COA en la carrera de Profesorado y Licenciatura en Historia en la UNPSJB-CR desde sus inicios en 1978, la clausura y posterior reapertura de la carrera en 1984 y su transcurrir hasta la segunda década del siglo XXI.

Finalmente, se presenta la información recogida en el relevamiento realizado a los diferentes equipos de cátedra de la UNPSJB-CR invitados a reflexionar sobre los alcances e incidencia de la enseñanza de los estudios del COA y el estado de las relaciones entre la Educación Superior y la Secundaria en el plano local.

4.1. Comodoro Rivadavia, su oferta de educación y el derrotero hacia la Universidad Nacional.



Tabla 7: Secuencia cronológica de los períodos políticos nacionales y los de la provincia de Chubut.

La incorporación de la región patagónica al ordenamiento territorial del Estado Nacional argentino se formalizó a través de la Ley 1.532 de Territorios Nacionales que se sancionó en 1884⁵³. Chubut pasó a depender en su ordenamiento administrativo del Ministerio de Interior, correspondiendo a esta jurisdicción la designación de las autoridades regionales⁵⁴.

Desde 1901, Comodoro Rivadavia emergió como una localidad portuaria que nucleaba la salida de la producción ganadera ovina de las estancias regionales, facilitada por la pronta instalación de un ramal ferroviario desde el oeste, que recorría una distancia de 150 km⁵⁵ y, que permitía la colocación de su producción en el mercado exportador (Beato *et al*, 1993:77-100). Asimismo, la ciudad se encontraba en la ruta marítima austral que cubría el periplo entre Buenos Aires, Punta Arenas (Chile) y el paso interoceánico Magallanes, de relevancia estratégica hasta su abandono tras la construcción del Canal de Panamá.

Desde 1907, la dinámica económica portuaria comodorense se vio alterada por el inicio de la explotación de los yacimientos de petróleo en las proximidades de la ciudad. Desde sus orígenes, tanto por la actividad rural, el progresivo desarrollo de una infraestructura de servicios urbana y por la dinámica de la actividad petrolera esta localidad del Golfo San Jorge estuvo conformada por la llegada y asentamiento de grupos de inmigrantes europeos. Esta inmigración constaba mayormente de españoles, italianos, portugueses, polacos, alemanes, rusos, rumanos, búlgaros, yugoeslavos y croatas. Esta fuerte presencia de grupos de extranjeros asentados en la ciudad se visibilizó a través del surgimiento de asociaciones de ayuda mutua por colectividades fundadas entre 1910 y

⁵³El abordaje de lo local se realizará con la incorporación de investigaciones de historiadores locales vinculados a las Secretarías de Ciencia y Técnica de la UNPSJB y del CONICET.

⁵⁴ [...] “Además de Chubut fueron creados los Territorios Nacionales de Chaco, Formosa, Misiones, La Pampa, Neuquén, Río Negro, Chubut, Santa Cruz y Tierra del Fuego. Tal Ley establecía sus superficies, límites, formas de gobierno y administración. Asimismo, preveía la organización de una Legislatura cuando un Territorio alcanzase los 30.000 habitantes y su transformación en provincia cuando fuera duplicada esa población. Sólo las poblaciones de 1.000 habitantes podían constituir un concejo municipal de cinco miembros. En las poblaciones menores de 1.000, el gobernador designaba tres miembros para conformar una comisión de fomento. Considerando que todas las decisiones con respecto al destino de los Territorios Nacionales dependían exclusivamente del poder central, las gobernaciones patagónicas se convirtieron en meras divisiones administrativas carentes de autonomía” [...] (Carrizo, 2009: 670, n.1)

⁵⁵ La ley 5.559/1908 de Fomento de los Territorios Nacionales estableció la creación de una línea férrea entre el puerto de Comodoro Rivadavia y la localidad cordillerana de Lago Buenos Aires, con escala en Colonia Sarmiento, emprendimiento a cargo de Ferrocarriles Patagónicos. Esta obra iniciada en 1909 quedó inconclusa en su proyecto inicial y sólo cubrió los primeros 150km hacia el oeste, finalizando en la localidad de Sarmiento. Este trayecto permitió conectar las colonias pastoriles y las estancias de la región hasta su definitiva paralización en 1978 (Márquez, 1993).

1930 y, por el registro de los trabajadores de los yacimientos petrolíferos presentes en las huelgas de 1917 (Márquez, 1993: 31 y 49).

En las primeras décadas del siglo XX, las diversas empresas petroleras que se instalaron conformaron *comunidades ocupacionales*⁵⁶ adyacentes al *pueblo* de Comodoro (Salaman, 1974: 19; Neisburg, 1988: 237; Torres, 1992). Estas petroleras eran gestionadas por capitales argentinos en el caso de la Explotación Nacional conformada en YPF en 1922 y también, por empresas privadas como Astra (argentino germana), Diadema Shell (holandesa) y COMFERPET (inglesa) (véase en Anexo, Plano 1: 237). Cada una, en forma progresiva desde fines de la década del '20 incorporaron políticas de bienestar laboral, educacional y habitacional para sus trabajadores y familias a fin de neutralizar la cuestión social y potenciar el asentamiento definitivo de la mano de obra en la región, la cual era escasa y volátil.

En el caso del área urbana de Comodoro Rivadavia, más vinculada a actividades del puerto, ferroviarias y de servicios fueron las diversas asociaciones de ayuda mutua española, italiana, polaca, vasca, portuguesa, gallega y alemana quienes conformaron las redes de contención solidaria, de salud y asistencia social hacia sus connacionales establecidos tanto en el área laboral del pueblo como de los lindantes campamentos petroleros (Márquez, 1993).

En el año 1944, desde el Estado Nacional, se reordenó la delimitación de los Territorios Nacionales de Chubut y de Santa Cruz con la conformación de la Gobernación Militar de Comodoro Rivadavia en torno a la cuenca petrolera del Golfo San Jorge y su extensión hasta el oeste cordillerano. Este nuevo ordenamiento político territorial se extendió durante las dos primeras presidencias de Juan Domingo Perón hasta su disolución en 1955 con el gobierno de la denominada Revolución Libertadora (véase en Anexo, Mapa 3: 238).

El establecimiento de la Gobernación Militar de Comodoro Rivadavia entre 1944 y 1955 tuvo por objeto la efectiva presencia político militar a fin de custodiar las reservas y la explotación petrolera regional, consideradas estratégicas en el contexto de las vinculaciones y sondeos de la Alemania del régimen nacional-socialista en el Atlántico sur, la posguerra y el supuesto de una Tercera Guerra Mundial en el inicial contexto de la

⁵⁶ En 1980, el municipio comodorense redefinió su ejido urbano incorporando al casco original del *Pueblo* toda el área de campamentos petroleros de zona norte, con lo cual adquirió la mayor extensión registrada en el país.

Guerra Fría. Otra razón para el establecimiento de la Gobernación Militar, abrevó en que en la región se estaba conformando un nuevo sector obrero industrial y existía la necesidad de neutralizar el riesgo de un aumento en la conflictividad social, ligado a las ideologías de corte comunista que amplios sectores de obreros sostenían tal como se manifestó en las huelgas locales de 1942.

Por ende, tras el argumento de la defensa frente a supuestas intervenciones externas, se buscó conformar la construcción simbólica de un enemigo, para fortalecer la presencia militar en la región e impulsar un proceso de argentinización de la mano de obra (Carrizo, 2009: 669, 679-680, 687). Esto último se tradujo en la convocatoria a trabajadores del norte del país -catamarqueños, riojanos, cordobeses- los cuales se entendía, que carecían, a diferencia de los obreros europeos, de formación ideológica con lo cual, el gobierno y las empresas minimizarían los riesgos de conflictividad social en la cuenca petrolera.

En la década que duró la intervención de la Gobernación Militar, la región pasó a depender del Ministerio de Guerra de la Nación y los gobernadores designados pertenecían al Ejército. Aun así, permanece en la memoria local como la etapa que permitió posicionar a la localidad de Comodoro Rivadavia con una dinámica urbana, vinculada a la instalación y extensión de servicios de infraestructura, de salud, de transporte y de comunicaciones dando lugar a un nuevo ordenamiento municipal y planificación territorial. Sumado a esto, se desarrolló una creciente y diversificada oferta educativa de Educación Secundaria, con la instalación de una diversidad de *colegios nacionales* con modalidades diversas: liceo militar, bachilleratos, comerciales, escuelas técnicas y magisterio tanto de gestión pública como confesionales -salesianos- que posicionaron, a cincuenta años de su fundación, a Comodoro Rivadavia como *ciudad*, cabecera de la región patagónica respecto de la antigua denominación de *pueblo* que la caracterizaba.

En otro plano, el objetivo por parte del Estado Nacional era extender una matriz urbana moderna que permitiera el desarrollo e integración de la diversidad regional que constituía el territorio argentino (Ballent y Gorelik, 2014). El ‘crecimiento hacia adentro’ implicaba la extensión de la infraestructura vial en paralelo al despegue del crecimiento industrial petrolero, que permitiera dar respuesta al abastecimiento de la nueva matriz energética que demandaba el existente parque automotor e industrial argentino. Ballent y Gorelik (2014) lo analizan para el caso del despliegue urbano de la Capital Federal y de otras ciudades cabeceras del interior hacia los ‘30, centrandolo a la obra pública -tanto

edilicia como caminera- como el emblema de la transformación hacia la modernidad, sustentada en servicios de infraestructura, de salud y de educación. En este proceso, el rol del Estado era considerado el motor de tales transformaciones junto al protagonismo de las FFAA como centinelas del avance nacional y a YPF, como la empresa a cargo del estratégico empuje industrial energético y protagonista de los multiplicadores impactos de su avanzada geográfica, económica y habitacional (Ballent y Gorelik, 2014: 684).

Este análisis que pone énfasis en la dinámica del proceso de reordenamiento territorial extra- pampeano *en clave urbana* y bajo el activo impulso del Estado, aporta un significativo enfoque para entender las coordenadas que direccionaron las políticas públicas de la Gobernación Militar de Comodoro Rivadavia en la década del '40. Esos diez años de transformación social, política, territorial, de conversión hacia una dinámica urbana, de extensión y proliferación de servicios de salud y de educación media, tanto para las demandas internas de la ciudad, del área vinculada a las comunidades petroleras y cembreras y de otras localidades patagónicas localizadas en el Territorio Nacional de Santa Cruz y al interior de la Gobernación, hicieron que se fuera perfilando la necesidad de contar con instituciones de Educación Superior.

De este modo, entre los años 1943 y 1950 funcionó por un breve periodo la Universidad Popular de la Patagonia, de corte republicano. En 1949, el proyecto de ley para la creación de la Universidad Nacional de la Patagonia, con sede central en Comodoro Rivadavia y otras ciudades como Trelew, Esquel y Río Gallegos, no obtuvo la aprobación en la Cámara de Diputados de la Nación (Muriete, 2016: 17). La demanda local y regional por instituciones de Educación Superior recién tuvo respuesta concreta con el surgimiento de ofertas universitarias en los '60 (Carrizo, 2019: 79; Muriete, 2016: 17-18).

En el '55, como ya mencionamos, se produjo el golpe de estado que derrocó a Perón, dando paso a otro gobierno militar comandado por Pedro Aramburu y Eduardo Lonardi. Para la historia local significó el fin de una década de la Gobernación Militar de Comodoro Rivadavia, el reordenamiento geográfico de los Territorios Nacionales de Chubut y Santa Cruz y, por último, con la sanción de la ley 14.408, el inicio del proceso de provincialización que se estableció en 1955. La capital provincial –tras una consulta popular- fue designada en la localidad de Rawson (Raffaelle, 2012).

Ya como provincia de Chubut, la presidencia de Arturo Frondizi (1958-1962) brindó el marco político para una recomposición de la actividad económica en la región del Golfo San Jorge vinculada al ingreso de las empresas petroleras multinacionales. Esta

reactivación y modernización permitió dar continuidad a la matriz urbana iniciada durante la Gobernación y permaneció en la memoria local, como la etapa del *boom petrolero*⁵⁷, ya no anclado en la presencia predominante de YPF y su impronta socioeconómica y territorial, sino en la internacionalización de la explotación minera bajo los parámetros de la Industrialización por Sustitución de Importaciones (ISI) en su ‘etapa de sustitución difícil’ (Guillén, 2008: 24-25)⁵⁸.

La pujante dinámica urbana demandó la formación profesional de sus jóvenes y mientras muchos buscaron la proyección de sus estudios superiores en la UNLP y la UBA, otro sector local abogó con fuerza por la apertura de una universidad nacional con proyección regional patagónica, con sede en Comodoro.

En mayo de 1959, el Instituto Universitario de la Patagonia comenzó sus actividades educativas, autorizado por el decreto- ley 6.403/1959. Los objetivos para la creación de este instituto privado fueron frenar el éxodo de los jóvenes a otras zonas del país ‘más tentadoras por su clima o su cultura y evitar así el desencuentro definitivo con la realidad patagónica’. En 1961, se transformó en la Universidad de la Patagonia San Juan Bosco [privada y confesional] siendo reconocida como tal por el Poder Ejecutivo Nacional, por el decreto 2.850 del 18 de abril de 1963 (Vicerrectorado UNPSJB, 2012)⁵⁹.

Esta primera casa de estudios superiores era una universidad privada confesional salesiana que apuntaba a la formación de jóvenes profesionales cristianos. Estaba organizada en dos escuelas académicas vinculadas a la Ciencia (Geología, Farmacia, Bioquímica e Ingenierías) y a las Humanidades (Historia, Geografía y Letras). Su desarrollo académico estuvo fuertemente cuestionado entre los años 1972 y 1973 a través de diversas manifestaciones y movilizaciones de sus estudiantes que reclamaban y expresaban la escasa seriedad y nivel académico de sus programas de estudios, de los

⁵⁷ Símbolo de los años del Boom económico petrolero fue la visita del Sha de Persia y su esposa Farah Diba a la ciudad el 15/05/1965, bajo la presidencia de Illia, https://www.diariojornada.com.ar/196282/sociedad/historias_minimas/.

⁵⁸ El modelo de Industrialización por Sustitución de Importaciones (ISI) en su etapa de ‘sustitución difícil’ es un concepto utilizado por Arturo Guillén para referir a la segunda etapa que caracterizó al ISI entre los años ‘50 a ‘70 en nuestro país y en otros de América. Si bien desde las políticas económicas se pretendía continuar con un crecimiento ‘hacia adentro’, tras el agotamiento de los capitales nacionales -privados y estatales- en aquellos años se potenció la apertura nacional a las inversiones extranjeras -empresas transnacionales- dirigidas hacia el desarrollo industrial con miras al mercado interno, el autoabastecimiento energético y la producción industrial de bienes de consumo duradero en nuestro país (Guillén, 2008: 24-41).

⁵⁹ <http://www.unp.edu.ar/index.php/bienestar/deportes/22-universidad/12-historia>; Learte Massari (1992), ‘Orígenes de la enseñanza universitaria en Comodoro Rivadavia’ (Monografía Inédita).

profesionales a cargo de las cátedras y del sistema de gobierno universitario vigente en la institución (Carrizo, 2019; Muriete, 2016: 4, 28).

En este sentido, existió afinidad entre estos reclamos estudiantiles que emergieron en la ciudad y en otros centros de estudios de nuestro país que se enmarcaron en una progresiva radicalización de los jóvenes donde potenciaban su protagonismo y cuestionamiento a lo establecido por las generaciones precedentes y al sistema educativo vigente. Este proceso incluyó el reclamo contestatario al *statu quo* de un orden familiar, de género, cultural, ideológico, político e internacional (Cosse, 2014: 36-39, 46, 54; Casullo, 1996: 165-194). Con todo, la movilización estudiantil local que se generó en el seno de la universidad salesiana en 1973 (Massari, 1992) encontró eco en una creciente demanda motorizada por los sectores medios profesionales comodorenses a favor de una universidad nacional.

A modo de un doble proceso y, con fuerte sesgo en Comodoro Rivadavia, en este periodo como señalamos, se produjo el crecimiento de las fuerzas productivas en clave de modernización desarrollista en diversos sectores de la economía local y regional (industrial, servicios de infraestructura y explotación petrolera entre los más relevantes) y con esto, se multiplicó la oferta laboral. En este pujante contexto se entendía que la Educación Superior era la vía de ascenso social en el campo laboral, cultural, de consumo y socioeconómico. En este dinámico y convulsionado marco confluyeron los reclamos estudiantiles y el de las asociaciones civiles locales para petitionar por una institución con calidad educativa universitaria.

Podemos concluir que esta sumatoria de procesos socioeconómicos produjo el traspaso de una modalidad asociativa colectivizada en un *nosotros de la identidad del origen* -que caracterizó la tradición proactiva comodorense en el plano de la salud y recreativo cultural desde las primeras décadas- para situarse en un *nosotros de colectividad comodorense* que nucleaba a centros de estudiantes con asociaciones sindicales, profesionales y empresariales todos comprometidos con el desarrollo y activo crecimiento de la ciudad y su marcada proyección regional (Muriete, 2016: 24)⁶⁰.

⁶⁰ Conformados en la Comisión Promotora Permanente para la Creación de la Universidad Nacional de la Patagonia: el Centro de Ingenieros, Arquitectos y Agrimensores, la Cámara Argentina de la Construcción, el Sindicato de Petroleros Unidos del Estado (SUPE), la Confederación General del Trabajo (CGT), la Delegación del Consejo de Profesionales de Ciencias Económicas, la Cámara de Comercio, la Industria y la Producción, la Federación Económica del Chubut, El Colegio Médico, de Escribanos, de Abogados, la Sociedad Rural, Asociación de profesionales universitarios, Asociación de Geólogos, Asociación de Magistrados y Funcionarios del Poder Judicial, Asociación de empleados del Poder Judicial, Asociación de Profesores secundarios, Centro de exalumnos del Colegio Nacional Perito Moreno, Estudiantes secundarios, Asociación de Maestros Provinciales, Asociación de Uniones Vecinales, Jockey Club, Centro

En consecuencia, en este contexto atravesado por el crecimiento demográfico de la ciudad, aprox. 80.000 habitantes en los '70 (El Patagónico, 1970: 41), su posicionamiento como ciudad cabecera en la región con una diversa y amplia oferta educativa de enseñanza media, junto a los reclamos de los estudiantes por el deficiente desarrollo de la oferta de Educación Superior confesional y la contundente acción de múltiples asociaciones civiles, sindicales y profesionales comodorenses impulsaron un proyecto conjunto y de factibilidad⁶¹ que se elevó al Estado Nacional para fundamentar la apertura de una *universidad nacional* de gestión estatal con sede en Comodoro Rivadavia (véase en Anexo, Mapa 4: Volante difundido en el proceso de Fundación de UNP en la década del '70 (s/d): 240).

Las crecientes demandas educativas se vieron finalmente materializadas al coincidir con las políticas del Estado Nacional de crear universidades en el interior del país con el objeto de descentralizar la UBA (Puiggrós, 1996: 120-121) y potenciar la regionalización y asentamiento de los jóvenes profesionales en sus tierras de origen. De este modo, el 23 de abril de 1973 se sancionó la Ley 20.296 que estableció la creación de la Universidad Nacional de la Patagonia, la cual se puso en funcionamiento el 4 de mayo de 1974. Los objetivos de esta casa de estudios eran evitar las migraciones de jóvenes, 'futuros protagonistas de la grandeza de la región', contar con recursos humanos de alto nivel de capacitación para explotar las riquezas patagónicas y producir la integración regional con otros centros y regiones, especialmente latinoamericanos, a través de ayuda e intercambios (Muriete, 2016: 19).

En el transcurso de esta década, se observaba con preocupación y se temía por la permanencia de la reciente creada Universidad Nacional ante un complejo contexto político nacional, la falta de asignación de recursos económicos y la ausencia de acciones concretas que dieran empuje y bases a la novel universidad. En aquella situación, nuevamente las en aquel entonces denominadas 'Fuerzas Vivas'⁶², en forma

de Estudiantes de la Universidad San Juan Bosco, Centro de estudiantes universitarios comodorenses residentes en La Plata (Comodoro Rivadavia, diciembre 1972) y a su vez, otra comisión se replicó en el norte de la provincia, en el Valle del Chubut, con sede en Trelew.

⁶¹ Estudio de Factibilidad 'para la creación de la Universidad Nacional de la Patagonia, Comisión Nacional, Resolución 2.413/72, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1972).

⁶² Entendidas como grupos o asociaciones representativos de la actividad económica, social o política de una comunidad o sociedad, en este caso de Comodoro Rivadavia, que en los '70 estaban nucleadas en la Asociación de Amigos de la Universidad Nacional de la Patagonia, como fueron el Centro de Ingenieros, Arquitectos y Agrimensores, la Cámara Argentina de la Construcción, el Sindicato de Petroleros Unidos del Estado (SUPE), la Delegación del Consejo de Profesionales de Ciencias Económicas, la Cámara de

mancomunada, sumaron sus peticiones al gobierno provincial y nacional de turno para que la universidad fuera una realidad establecida en la ciudad. En aquella difícil década de los '70, estas asociaciones sostuvieron firmes planteos ante el Poder Ejecutivo del Proceso de Reorganización Nacional (producto del golpe de Estado de 1976) para defender la permanencia, la sustentabilidad y relevancia de la Universidad Nacional de la Patagonia creada en el año 1974⁶³, acciones que finalmente consolidaron su conformación tomando como base la unificación con la universidad privada salesiana.

Laerte Massari, rector de la universidad confesional San Juan Bosco entre 1961 y 1973, en su monografía titulada 'Los orígenes de la enseñanza universitaria en Comodoro' (1992), distinguió que la universidad privada salesiana -aun en la multiplicidad de críticas y movilizaciones estudiantiles que la jaquearon en el '73 - había demostrado la factibilidad de establecer una casa de estudios superiores en la ciudad, donde se formaron más de trescientos profesionales patagónicos, además de haber dado inicio a la docencia universitaria y la investigación en la región preparando el terreno para la naciente Universidad Nacional.

Como hemos señalado, el 25 de febrero de 1980, se produjo la unificación de ambas universidades locales -la confesional y la pública⁶⁴- dando lugar a la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB) creada por la ley 22.173. En el acuerdo de fusión, ambas casas de estudio establecieron, por un lado, la entrega del edificio y laboratorios pertenecientes a la universidad salesiana y por otro, la inclusión del nombre San Juan Bosco en la universidad estatal con proyección regional patagónica hasta Tierra del Fuego⁶⁵.

Comercio, la Industria y la Producción, la Federación Económica del Chubut, El Colegio Médico, de Escribanos, de Abogados y la Sociedad Rural.

⁶³ Testimonio de estas acciones son los telegramas enviados al Poder Ejecutivo en 1979 donde estas asociaciones civiles expresaron con firmeza sus demandas: [...] "Excmo Señor Presidente Nación Teniente General (RE) Jorge R. Videla Casa de Gobierno. Buenos Aires. Frente a medidas proyectadas por Ministerio de Cultura y Educación que afectarían estabilidad Universidad Nacional Patagonia, solicitamos señor Presidente contemple revertir tal propósito pues dicho proceder defraudaría legítimos derechos regionales contradiciendo anuncios y filosofía Proceso de Reorganización Nacional para Patagonia. Respetuosamente. Asociación amigos UNP ...*et al* "[...]"

⁶⁴ Convenio celebrado entre el Ministerio de Cultura y Educación y el Obispado de Comodoro Rivadavia aprobado por el Decreto 2.318/79.

⁶⁵ [...] "En los registros históricos permanecen tres versiones sobre este origen. La primera hace referencia a 1973, momento de promulgación de la Ley No 20.296 de creación de la Universidad Nacional de la Patagonia (UNP) durante la dictadura. La segunda versión marca el año 1974, más exactamente el 4 de mayo, fecha de la apertura efectiva de las actividades de la UNP en Comodoro Rivadavia, durante un gobierno democrático. Finalmente, en 1980, y durante otro gobierno dictatorial, la UNP fue fusionada con

En los años '90, durante la presidencia de Carlos Menem, se creó la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA) por la Ley 24.446/94, con sede central en la ciudad de Río Gallegos y con sedes subsidiarias en las localidades de Caleta Olivia, Río Turbio y Puerto San Julián en la provincia de Santa Cruz. Con el surgimiento de esta universidad nacional de gestión pública al sur de la UNPSJB, ambas universidades compartieron proyección territorial patagónica austral, entonces se decidió cerrar la sede de la UNPSJB en Ushuaia⁶⁶ y permanecieron vigentes las de Esquel, Trelew y Puerto Madryn en Chubut. Aún con este recorte territorial, la universidad local no perdió sus propósitos fundacionales a través de la creación de la *Dirección de Educación a Distancia* (DEAD)⁶⁷ donde se generaron ofertas educativas en localidades al interior de Chubut, como en Río Mayo, Río Senguer, Sarmiento y José de San Martín (véase en Anexo, Mapa 5: Sedes de la UNPSJB: 241).

Entre los años 2018 y 2021, las autoridades de la UNPSJB convocaron a los diversos cuerpos colegiados y en sus cuatros sedes educativas a un proceso de análisis sociopolítico institucional -que incluyó su pasado y su presente- a fin de consensuar, proponer y posicionar los lineamientos futuros del desarrollo institucional en relación al contexto regional, argentino e internacional. En este proceso de revisión, la UNPSJB explicitó que su ubicación regional en un espacio social y político periférico, no la limitaba a producir ciencia, sumar y proyectar nuevos ejes a incorporar en su agenda institucional como fue el incluir las perspectivas de género y diversidad, accesibilidad y pueblos originarios y el compromiso medioambiental (Resolución "C.S." 086/21: 40-41).

La pandemia 2020 puso en escena los alcances de sus fortalezas al poder dar continuidad a su tarea docente, de investigación y extensión desde la virtualidad, situación que la reforzó en su posición como una institución educativa estratégica para la región patagónica, tanto en la formación de grado y posgrado, en investigación y en el desarrollo

la Universidad de la Patagonia San Juan Bosco (privada y confesional), la otra institución de nivel superior existente en la región. Este acontecimiento explica la denominación actual y fundamenta una tercera fecha conmemorativa" [...] (Resolución "C.S." No 086/21, 46). Finalmente fue el 4/05 la fecha establecida por el Consejo Superior de la UNPSJB, Resolución "C.S." No 086/21.

⁶⁶ En 2011 la sede Ushuaia fue cedida a la actual Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur. En la Res. No 001/2009 de la Asamblea Universitaria, se resolvió la "transformación de la Sede" para "acompañar el proceso de creación de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego" (Resolución "C.S." No 086/21 - Hoja No 51).

⁶⁷ Unidad dependiente de la Secretaría Académica de la Universidad, aprobándose por Ordenanza del Consejo Superior N° 034/8811, el Proyecto de Implementación de un Sistema de Educación a Distancia en la UNPSJB. (Resolución "C.S." No 086/21: 52)

tecnológico como en la transferencia de conocimiento a la comunidad local, nacional y global.

Para dar cierre a este apartado nos interesa acercar las expresiones de docentes de la carrera de Historia de la UNPSJB-CR, quienes interrogados acerca de mencionar situaciones relevantes que hacen a la historia de esta casa de estudios superiores y de la carrera en particular, destacaron la creación de la UNPSJB como universidad nacional, laica y pública nacida de la fusión con la católica confesional. En este proceso de creación de la universidad nacional en 1974, visibilizan la revuelta estudiantil que, generada en el contexto académico de la universidad privada, sumó su protagonismo a las acciones que las asociaciones civiles comodorenses gestionaban ante el Estado Nacional para la apertura de una universidad estatal local y para sostener su permanencia en la crítica década de los '70.

En otras respuestas, sumaron en las menciones acontecimientos que marcaron la trayectoria académica del departamento de Historia de la FHCS-CR, como fueron la creación del Colegio Universitario Patagónico, la reapertura de la carrera de Historia tras la finalización de la última dictadura militar y el surgimiento de grupos de investigación en áreas específicas en la FHCS y en esto: [...] “El esfuerzo de las generaciones post 1983 por renovar la carrera e impulsar la investigación más allá de los estímulos institucionales” [...] (E.C.).

Asimismo, mencionaron como relevante el acceso a los concursos, la posibilidad de intercambios internacionales y la política universitaria de contratar profesores procedentes de otras universidades nacionales (UBA, UNLP y UNC). Vale distinguir en estas respuestas la mención a la modalidad de profesores ‘viajeros-visitantes’, muchos de ellos al regreso de su exilio durante el Proceso, que iniciaron la formación académica de diversos equipos de cátedras locales. Por su intermedio, muchos jóvenes estudiantes y graduados accedieron a intercambios, pasantías, formación en posgrados y becas en otras universidades argentinas y del extranjero, docentes-investigadores que, en la actualidad, se desempeñan como responsables de los equipos de cátedra de las diversas Facultades de la UNPSJB.

4.2. Los estudios del COA en la Educación Superior local, trayectorias y programas de la cátedra Historia del Antiguo Oriente (UNPSJB-CR).

El presente apartado tiene por objeto analizar el desarrollo de los estudios del COA en la carrera de Profesorado y Licenciatura en Historia enfocado en las trayectorias que los programas de estudio de la cátedra HAO (UNPSJB-CR) permiten visibilizar desde su inicio en 1978 y -tras la clausura y posterior reapertura en 1984- hasta la segunda década del siglo XXI.

El siguiente gráfico reconstruye la historia de la carrera de Historia en la universidad local que permite visualizar las etapas en correspondencia con las leyes de Educación nacionales que reglamentan la práctica educativa que nos compete analizar:

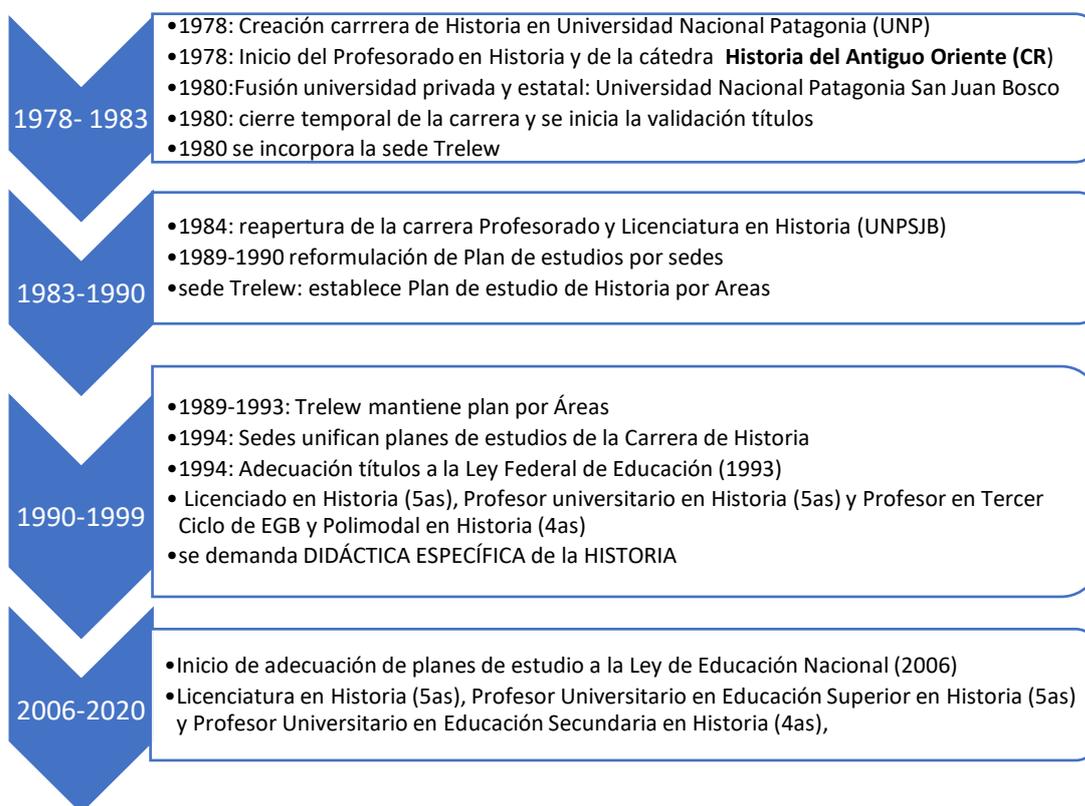


Tabla 8: Secuencia de acontecimientos sobre la historia de la UNPSJB y de la carrera de Historia.

Este recorrido académico local lo reconstruimos con testimonios escritos y con el registro fónico en diálogo con las docentes Vicenta Díaz de la sede local y Delia Moreno

de la sede Trelew, quienes fueron, por dos décadas, responsables de las cátedras de HAO en la FHCS de la UNPSJB.

Vicenta Díaz nació en Comodoro Rivadavia en 1930, cursó sus estudios secundarios de Magisterio en la ciudad y luego sus estudios universitarios en la UNLP donde se graduó de Profesora en Historia y Geografía en 1955. Se dedicó a la docencia secundaria en el Colegio Nacional Perito Moreno hasta su jubilación en 1983. En el año 1978 se la convocó en la reciente carrera de Historia para impartir las cátedras HAO y luego Historia de Grecia: [...]” en Comodoro era de las pocas profesoras universitarias, por eso se me convocó en la reciente universidad (1978) y la carrera se iniciaba con Historia del Antiguo Oriente” [...] (V.D., Rada Tilly, 2021). Trabajó en las comisiones revisoras del Plan de Estudio de la carrera y en 1983, en el marco del Proceso Normalizador de las universidades nacionales, fue electa por los claustros como Decana de la FHCS hasta el año 1985. Desde el año 1978 a 1980 y desde su reapertura en 1984, se desempeñó como Profesora a cargo de la cátedra de HAO y de Historia Argentina I (1979, 1984-1987). Fue distinguida como profesora Honoris Causa (UNPSJB) al retirarse de la Institución en el año 2000.

Por su parte, Delia Moreno es oriunda de la ciudad de Trelew, Chubut. Se graduó como Maestra Normal Nacional y cuando se abrió el Instituto de Estudios Superiores de Trelew adscrito a la UNS (Bahía Blanca) inició allí sus estudios graduándose como Licenciada (1970) y Profesora (1974) en Historia. Cursó una Especialización en Antropología (UNC) y centró sus trabajos en relaciones de género y patriarcado en contextos de la Crisis del 1200 a.C. en el Levante del Mediterráneo Oriental, investigando este tema en forma comparativa con pueblos originarios patagónicos. Desde 1983 estuvo a cargo de la cátedra de HAO en la sede Trelew y tuvo activa participación en jornadas de actualización locales, regionales, nacionales y publicaciones varias, además de compartir múltiples actividades de formación con las especialistas comodorenses. En el año 2023 fue designada profesora Honoris Causa (UNPSJB).

Tanto Moreno como María Inés Muelas⁶⁸, ambas docentes de la UNPSJB-TRW, recuerdan que la carrera de Historia pertenecía al Instituto Universitario Trelew (IUT) que dependía académicamente de la UNS (Bahía Blanca). Las docentes mencionaron que había autonomía de contratación con profesores viajeros y los ayudantes generalmente eran locales. El presupuesto, señalaron, era un aporte provincial, y por esta razón

⁶⁸ Muelas, profesora adjunta regular de Historia de la Edad Media, trabajó en la Universidad desde marzo de 1980 a julio de 2012 (Gentileza audios)

entienden que: [...] “entregaron todo tan fácilmente a Comodoro’. Cuando se propuso pasar a la UNPSJB de Comodoro hubo un enfrentamiento de dos grupos y ganó el que quería unirse a Comodoro, la promesa -incumplida- era mantener en cada sede las carreras sin duplicar” [...] (Muelas, UNPSJB-TRW).

Merece un paréntesis comentar la propuesta de diseño del Plan de Estudio de la carrera de Historia de la sede Trelew bajo la modalidad de Áreas de Estudio (exp. 289/fhcs/scr/89) entre los años 1990 y 1993. El Área I concentraba Prehistoria, Oriente, Clásica y Medieval, asignaturas que eran cuatrimestrales:

[...] El programa se armó por ejes Económico, Político, Social y Cultural, por orden un eje por mes. Además, los docentes debían presentar seminarios de los cuales el alumno obligatoriamente debía aprobar dos. Lo más original y la causa profunda del fracaso por Áreas fue el sistema de calificación por créditos. Trabajamos tres años con este plan” [...] (Muelas, UNPSJB-TRW).

En cuanto al área de nuestro interés, Delia Moreno expresó que el trabajo en áreas tuvo sus limitaciones, entre las más notorias mencionó que los contenidos de Antiguo Oriente se diluían en los ejes, pero distinguió que dicho trabajo curricular sirvió para pensar cambios y continuidades, contraponer conceptos y poder incorporar diferentes formas de analizar historiográficamente a las sociedades. Esta propuesta de disponer en áreas las líneas de trabajo como el poder, las articulaciones políticas, económicas y sociales se manifestaron en el posterior armado disciplinar de la materia por lo menos en la cátedra de HAO (UNPSJB- TRW).

Desde el año 1995 desde la Facultad, bajo las normativas del Ministerio de Cultura y Educación, se procedió a la unificación curricular entre ambas sedes, sustituyendo la organización en Áreas, por una estructura en asignaturas ya que, más allá de las dificultades arriba mencionadas, se entendía que homogeneizar la estructura del Plan posibilitaba la movilidad horizontal y vertical de los estudiantes entre los planes de los profesorado y la licenciatura e intersedes y, además, se establecieron los contenidos mínimos de cada cátedra de la carrera de Historia uniformes para ambas sedes de la UNPSJB (FHCS Expte 1497-99: folio 18, FHCS C3402-99: folio 20)⁶⁹.

⁶⁹ En esta reforma del Plan de profesorado en Historia se estableció la carga de todos los espacios curriculares en 90 hs en modalidad cuatrimestral, se incrementó la carga horaria en el área Pedagógico Didáctica y se incorporaron espacios complementarios en campos del conocimiento en Sociología, Introducción a la Geografía y Filosofía (FHCS Expte 1497-99: folio 18.)

En este sentido, el relevamiento realizado sobre los *contenidos mínimos* asignados a la cátedra de HAO en los Planes de estudio de la carrera de Historia (UNPSJB-CR) entre 1978-2020 tuvo por objetivo observar las modalidades y los cambios transitados en las formulaciones de los conocimientos específicos que se han considerado prioritarios en el proceso de formación de grado y coherente al plan de estudio que los ampara. A tal fin, elaboramos una tabla comparativa (véase en Anexo, Documento 9: 255-256) cuya información permite concluir que la formulación de los *contenidos mínimos* tiene una trayectoria histórica no sólo al compás de los cambios de los planes de estudio de la carrera de Historia y de las Leyes de Educación que regulan el sistema educativo nacional, sino que a su vez evidencia que la formulación de dichos contenidos tiene un fuerte correlato con las reformulaciones disciplinares de los estudios del COA en nuestro país y con los intercambios académicos con la UBA, el IHAO, el PREDE y el IMHICIHU respectivamente.

Si bien no disponemos de los contenidos mínimos de la etapa inicial de la carrera de Historia en Comodoro entre 1978 y 1980 -previo a la unificación de la UNPSJB- contamos con un programa de cátedra de dicho año que nos permite enlazar afinidades con el programa de cátedra anteriormente analizado de Fuscaldo de la UBA (1975), (véase en Anexo, Documento 6: 252). Aquellos contenidos mínimos iniciales presentados e implementados en la cátedra local hasta inicios de la década de los '90 se caracterizaban por expresarse en un ordenamiento fáctico, cronológico y remarcando los aspectos que debían desarrollarse centrados en la caracterización de los *pueblos, civilizaciones, religión y arte*, asimismo no se evidenciaba el estudio de las interconexiones entre la selección de sociedades antiguas.

En relación con esta situación, Díaz expresó que su formación en la UNLP había sido muy pobre en esa área de estudio porque fue coincidente con la proscripción que el gobierno peronista había establecido para el profesor Rosenvasser. En 1978, la convocatoria académica para incorporarse en la nueva carrera de grado local, la impulsó a acercarse a las entonces responsables de cátedra de la UBA, donde inició un proceso de formación y comprometida actualización desde 1978 con el grupo de especialistas dirigido por Perla Fuscaldo: Alicia Daneri, Violeta Pereyra y Silvia Lupo. En sus palabras:

[...] “Solicité a la gente de Buenos Aires que me formen porque tenían la responsabilidad por pertenecer a una universidad central como la UBA con distintas posibilidades respecto a una del interior y sobre todo reciente. Que no era cuestión de

corajuda sino de asumir la responsabilidad de ir hacia la capacitación, formación y actualización, nunca se cortó esa relación.” [...] (V.D., Rada Tilly, 2021).

Sin dudas estas palabras explicitan un franco reconocimiento y autopercepción del dispar posicionamiento académico entre lo local y lo metropolitano, la emergente necesidad que dicho ‘centro’ debía dar respuesta a las demandas de la naciente casa de estudios, distancias académicas que hacia fines de los ‘70 sólo el acercamiento geográfico podía remediar. A su vez, la naciente universidad nacional se constituía en el único ‘centro’ educativo local y regional patagónico con responsabilidad de formar a los profesores y licenciados en Historia de las localidades al sur del río Chubut.

Además, la profesora Díaz expresó que las sociedades antiguas siempre la apasionaron, buscando entender cómo en siglos tan distantes surgieron esos pueblos donde cada uno representa una complejidad cultural en sí misma. Y afín con una perspectiva historiográfica más tradicional le interesaba indagar, reconocer y propiciar el estudio y la enseñanza de aquellas culturas que tuvieron la capacidad creativa de la escritura, la legislación, la organización del Estado basado en leyes que jerarquizaban y ordenaban, entre los temas relevantes a incluir en sus propuestas curriculares.

Estas expresiones tienen afinidad con las posturas historiográficas de la segunda generación de especialistas del COA en nuestro país que situaban la relevancia de la historia del COA como *los albores de la complejidad socio cultural del devenir de las sociedades occidentales*. A modo de ejemplo, la Fundamentación del programa local de 1986 ya refleja este posicionamiento historiográfico: [...]” La Historia del Antiguo Oriente inicia los estudios de la Historia Universal. El alba de la evolución Material y Espiritual del desarrollo histórico del hombre...” [...] (Fundamentación, HAO-UNPSJB-CR, 1986).

Así también, los primeros programas de HAO locales sólo presentaban contenidos, fuentes y bibliografía, ya hacia mediados de los ‘80 se incluyó la formulación de la fundamentación, los objetivos y la metodología a implementar que permite analizar en forma más integral la perspectiva desde donde se abordaba la práctica educativa de la cátedra. Entonces se enfatizaba lo inédito de aquellas formaciones sociales prístinas del COA, donde más allá de las específicas formas históricas de sus organizaciones, primaba el interés por un abordaje histórico de aquello constituido como sus legados culturales.

Ya en los ‘90 observamos un cambio significativo dado que los contenidos mínimos se plantearon en términos de *problemas históricos* con la incorporación de

categorías que tendían a problematizar las temáticas de la historia del COA e iniciaban la formación profesional de los estudiantes en la disciplina a través del manejo de fuentes y contrastes historiográficos (Fundamentación, HAO-UNPSJB-CR, 1994).

A su vez, se incorporaron contenidos que apuntaban a estudiar las conexiones y procesos sincrónicos y diacrónicos en los escenarios históricos del COA. Estas innovaciones se fortalecieron hacia los inicios del nuevo siglo donde se proponía el rescate de la especificidad de las lógicas históricas del COA desde un análisis interdisciplinario y problematizador:

[...] “Nuestro objetivo apunta a trabajar, desde esas coordenadas tiempo espaciales, una alteridad que pareciera radical a nuestras formas de organización social, política, económica y cultural presentes. La puesta en debate de la diversidad de formas de entender el mundo y organizar sus prácticas en la antigüedad nos permitirá conocer, analizar y ampliar criterios de significación e interpretación de otras sociedades pretendiendo, en este desafío, ampliar nuestras propias perspectivas de mirar las otredades que nos son contemporáneas (...) Pues, se pretende propiciar un enfoque crítico y analítico sobre el estudio del pasado a través de las diversas manifestaciones humanas y sus modos de ser leídas” [...] (Fundamentación, HAO-UNPSJB.CR, 2020).

De lo observado señalamos, por un lado, que la historiografía de los contenidos mínimos y el desarrollo curricular de las propuestas de cátedra de HAO (UNPSJB-CR) se encuadran en correspondencia con el esquema de generaciones que presentamos a escala nacional en el anterior capítulo. Con esto decimos que el enfoque inicial de los contenidos mínimos y las fundamentaciones de los programas se centraban en estudiar los albores de la civilización en su complejidad y sus legados históricos; ya avanzados los '90, los programas de cátedra se fueron actualizando en afinidad a la tercera generación de especialistas a nivel nacional, que desarrollaron su formación e inserción disciplinar desde mediados de los '80 y con quienes se continuaron regulares intercambios académicos.

Así lo evoca la docente local quien impartió la cátedra desde 1978 a 1999, al señalar que los cambios, por un lado, se explican por la posibilidad que tuvo de recorrer esos lugares -sitios arqueológicos y museos especializados- y conocer la diversidad existente en lo cultural. Por otro, la asignatura HAO también fue cambiando porque al ir al IHAO, a las jornadas del PREDE y a congresos de actualización se le permitió transitar desde un análisis fáctico hacia otras perspectivas de análisis histórico. Díaz reconoce que desde inicios de los '90, abrió las puertas para la formación de los

auxiliares de la cátedra de la universidad local con los grupos de formación de la UBA y la participación conjunta en encuentros intercátedras nacionales, recuerda la inclusión en aquellas actividades académicas al -en aquel entonces- auxiliar alumno Roberto Rodríguez.

En estas primeras acciones intentaba articular lo que se investigaba en el país, más los textos, fuentes y lecturas que arribaban a los centros de investigación de la UBA y CONICET, sus traducciones y luego su incorporación en el currículo local. A la inversa de la generalidad distinguí: [...] “No era común mantener desde la universidad local contactos de formación con centros externos” [...] (V.D., Rada Tilly, 2021), porque implicaba un costo económico de erogación personal.

Producto de estos intercambios y a modo de continuidad desde 1978, fue la inclusión de *fuentes* -inicialmente denominadas indígenas y clásicas- en las prácticas educativas de la cátedra, en sintonía con lo expresado en las entrevistas realizadas a los especialistas nacionales del área, donde señalaron que el acervo documental brinda el anclaje sustantivo y específico al estudio histórico de dichas sociedades antiguas.

Desde inicios del nuevo siglo, la responsabilidad de la cátedra recae en quienes nos identificamos como parte de la tercera y cuarta generación argentina de especialistas en el área ya formados tras la normalización académica en la UNPSJB-CR y en el proceso de renovación disciplinar de los estudios del COA en nuestro país. En la sede UNPSJB-CR, hacemos referencia al equipo de cátedra conformado por Celeste Crespo, Silvana dos Santos, Sebastián Paura y la incorporación temporal de auxiliares alumnos en la última década: Carolina Insúa y María Belén Roldán.

El actual equipo de profesores de la cátedra ha desarrollado, tras licenciarse en la universidad local, sus estudios de posgrado en otras universidades nacionales, eligiendo centrar sus tesis de Maestría y Doctorado en temáticas vinculadas -bajo perspectivas interdisciplinarias- a la historia del COA. A la vez, interactúa con especialistas de otras universidades nacionales y, en el plano local, participan en proyectos de investigación donde la relación entre la actualización disciplinar y la práctica educativa son un tema de creciente interés⁷⁰.

⁷⁰ Silvana dos Santos (2021) “Representaciones de y sobre la alteridad en la realeza hitita con prácticas imperiales.” (Tesis doctoral, UNJu); (2012) “Relaciones de poder y alteridad en las relaciones estatales de los heteos atenienses e incas.” (Tesis de Maestría en Filosofía y Prácticas Contemporáneas: Poder, Trabajo y Sociedad, UNMDP); Crespo, Celeste María (2005) “Los procesos identitarios de los jefes libios en su relación con el Estado egipcio (1300-700 a.C.)” (Tesis de Maestría en Antropología, UNC); Paura, S. (2008) "Darío I: Identidades y memorias a través de las fuentes persas y griegas en los siglos VI y V a.C."

Asimismo, desde 2012, la conformación del grupo *Estatividad, Fronteras y Prácticas en las sociedades antiguas y de la modernidad clásica* (G.E.E.F.P.S.A y M.C., Res. CDFHCS n° 180/2012) integrado por miembros de los equipos de las cátedras HAO, Historia Medieval, Historia Moderna y Seminario de Tesis ha permitido a través de la organización de cinco ediciones de las *Jornadas de Diálogos pasado-presente*, la conformación de un espacio de presentación de problemas históricos -desde la antigüedad a la modernidad clásica- sujetos a la actualización y discusión académica intercátedras y abierto a estudiantes, docentes y egresados de la carrera. Este encuentro académico regular, ha puesto en escena, en nuestro caso, la episteme disciplinar que hoy nutre los estudios del COA y que encuentra puentes de intercambio y diálogos con investigaciones en otros escenarios temporales y espaciales, si bien no han tenido repercusión en la asistencia de docentes de Educación Secundaria⁷¹.

A modo de cierre, señalaremos que estos primeros apartados permitieron contextualizar el inicio de la universidad local, de la carrera de Historia y de la práctica educativa de la cátedra HAO en la sede Comodoro Rivadavia, visibilizando a través de la entrevista a la profesora Díaz, el ‘encastre de escalas’ que en forma permanente condicionaron, motorizaron y caracterizaron las prácticas educativas y académicas locales en conexión con el ámbito institucional y de los especialistas del área a escala nacional.

Producto de este encastre, se posibilitaron los procesos de cambio curricular y las adecuaciones a las renovaciones disciplinares que tomaron empuje desde mediados de los ’80 y que permitieron en la escala local sostener la autonomía de esta cátedra frente a las tendencias que pugnaban por comprimir la HAO con Historia de la Antigüedad Clásica o, directamente, su eliminación del Plan de Estudio.

(Tesis de Licenciatura en Historia, UNPSJB); (2022) inicia Maestría en Didáctica Específica con orientación en Ciencias Sociales (UNPSJB); Roldán, B. (2023) “Estudio historiográfico de la Crisis del 1200 a.C. y de los Pueblos del Mar en las costas del corredor sirio palestino en el Mediterráneo Oriental. Una mirada deconstructiva sobre los dispositivos de saber” (Tesis licenciatura en Historia, UNPSJB-CR). En los últimos años dos Santos participa en actividades académicas junto a especialistas de la UNR y de la UNL.

⁷¹ La pandemia 2020 contribuyó a formalizar el desarrollo del aula virtual de la cátedra. En aquel contexto de virtualidad plena, la cátedra implementó la conformación de dos canales en Youtube @celestemariacrespo5607 y de @sebastianpaurabersan8710 que cuentan con diversos videos explicativos sobre contenidos disciplinares, conceptuales y análisis de fuentes.

Desde fines de los '90, la progresiva inclusión de la perspectiva de la *otredad* y de las posturas historiográficas que analizan estas sociedades antiguas desde la especificidad de sus lógicas de organización y procesos históricos se han constituido en las bases académicas que fundamentan la relevancia de este campo disciplinar en la formación de grado de los profesores y licenciados en Historia de la UNPSJB.

Finalmente, tal como señalamos al inicio, la documentación de los diversos Planes de estudio de la carrera de Historia local remite sus reformulaciones a las diferentes leyes nacionales de Educación que se sucedieron, motivando las necesarias adecuaciones de los fundamentos, alcances y títulos que planteaban tales leyes de educación a escala nacional. Merece señalarse que en dichos documentos no se observaron menciones a instancias de articulación con las respectivas leyes de Educación Provincial, bajo las cuales los egresados de la carrera proyectan ejercer su práctica educativa en la Educación Secundaria local (UNPSJB, EXPTE C/3398/99; UNPSJB, EXP_FHCS 69/2013).

4.3. Relevamiento sobre la permanencia y relevancia de los contenidos del COA a otros equipos de cátedra de la UNPSJB-CR.

El presente apartado tiene por objeto presentar los resultados del relevamiento realizado acerca de la permanencia y relevancia de los contenidos del COA en la formación de grado de la carrera de Historia en la UNPSJB, por ende, la consulta se dirigió a historiadores pertenecientes a los equipos de cátedra que la conforman.

Los encuestados, historiadores que se desempeñan en la UNPSJB-CR, se incorporaron a la institución en distintos momentos -aquellos fundacionales en la década del '80, los formados en los '90 y las generaciones ya egresadas en el siglo XXI. Una diferencia a rescatar es que los formados en la década del '80 en la UNPSJB-CR entendemos que el retorno a la democracia en 1983 se constituyó en un hito significativo para todo el campo del conocimiento histórico con la apertura a los lineamientos teóricos y metodológicos dentro del campo de la Historia en forma integral y de las Ciencias Sociales en su totalidad. Situación que a escala local se experimentó en la normalización académica de la universidad.

Los formados en la década de los '90, sienten mayor peso en el marco de la Reforma del Estado bajo la presidencia de Carlos Menem y las leyes de Educación establecidas para la Educación Secundaria y Superior en un contexto de transición entre

el fin de la Guerra Fría hacia la globalización y, en el marco regional, en el avance de las privatizaciones de las empresas hidrocarburíferas del Estado que impactaron en forma estructural en la dinámica de la ciudad petrolera.

En paralelo, en el transcurso de los '90 y principios del nuevo siglo, la universidad local convocó el retorno de profesores investigadores -varios egresados de la UNPSJB- que habiendo transitado su formación doctoral en el extranjero -México, Estados Unidos, Reino Unido-, pudieran generar espacios de formación en investigación, en docencia y actualización de los recursos locales. Esta reincorporación profesional en el área de las Ciencias Sociales aportó el ingreso de perspectivas analíticas de la mano de la discusión de la modernidad, la posmodernidad, el Orientalismo⁷², la historia cultural, los estudios de género, los estudios interétnicos, las nuevas prácticas políticas y religiosas y la reconstrucción de la historia local desde múltiples perspectivas. En este escenario de inicios del siglo XXI tuvieron lugar las investigaciones -en formato de tesis de Maestría y Doctorales- del equipo de cátedra local de HAO y de tantas otras que fortalecieron la carrera de Historia a escala local y con equivalente participación en reuniones científicas nacionales e internacionales.

El presente relevamiento dirigido a docentes-investigadores de las cátedras de la universidad local se inició en el 2020 de igual manera que el anterior, posibilitando la obtención conjunta de un acervo *inédito* de información cuyos tópicos podemos ordenar en la siguiente secuencia:

1. presentación personal, estudios, áreas de especialización y desempeño laboral actual
2. identificación de clivajes históricos significativos para la UNPSJB y para la carrera de Historia en particular entre 1983 y 2020
3. tendencia a la unificación de cátedras de Historia Antigua en la carrera de Historia en los '90

⁷² En el año 1998, el Dr. Alejandro de Oto introdujo en sus clases en la UNPSJB, la lectura del texto *Orientalismo* de Edward Said (1990). Esta incorporación bibliográfica se constituyó, para nuestra casa de estudios, en un acontecimiento doble. Por un lado, con este libro ingresaban las lecturas de los estudios culturales que marcaron una significativa apertura con las lecturas locales más vinculadas con las formas de hacer y leer historia originadas en la Escuela de Annales y sus sucesores. Y, por el otro, posicionó el concepto Oriente en la universidad local desde otro paradigma, lo cual abrió un camino para pensar de qué manera ese Oriente contemporáneo, pero también el Oriente antiguo podían constituirse en escenarios de otredad/es como constitutivas o no, de nuestras realidades cercanas.

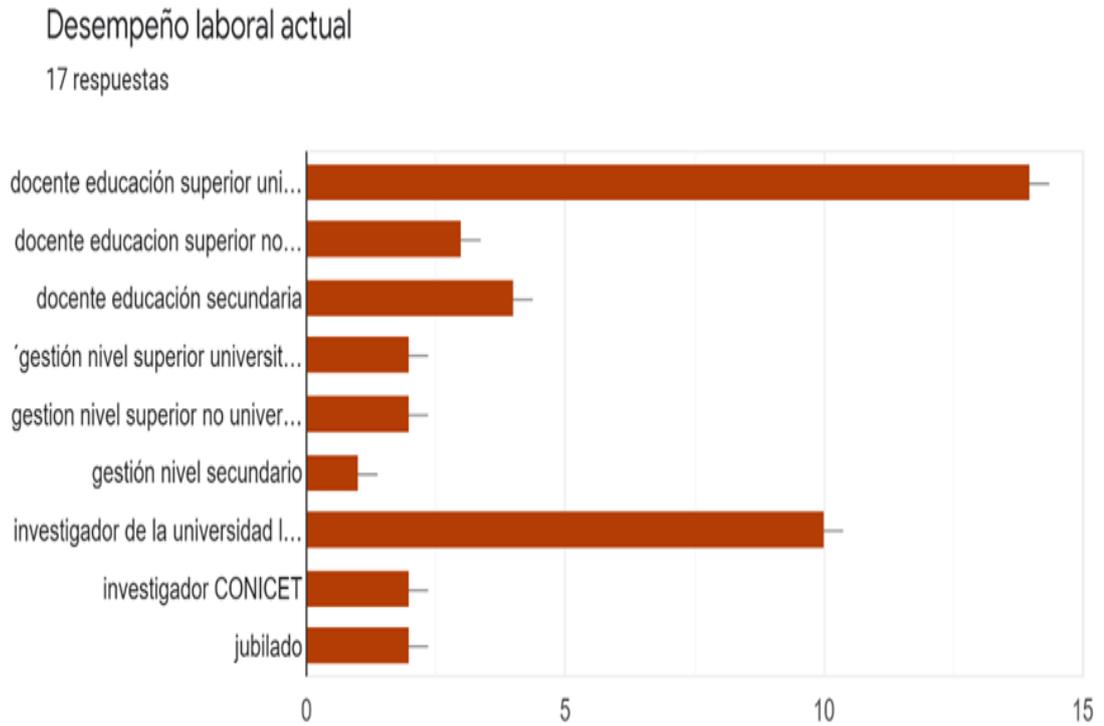
4. relevancia y permanencia de los estudios del COA en la formación de historiadores
5. estado de la relación entre la práctica académica de investigación y la Educación Superior a escala local
6. estado de la relación entre la práctica educativa Superior y la Educación Secundaria a escala local
7. centralidad o periferia de las prácticas educativas y de investigación en UNPSJB-CR

Este relevamiento se dirigió a docentes e investigadores de todas las cátedras de la carrera de Historia de la universidad UNPSJB-CR:

<p>Docentes e investigadores de la carrera de Historia de la universidad local (UNPSJB)</p> <p>https://forms.gle/y1qX1Q251idFx2BA9</p> <p>21 enviadas 19 respuestas</p>	<p>Respondieron miembros de los siguientes equipos de cátedra:</p> <p>Historia Medieval Historia Moderna Historia Contemporánea Historia del Mundo actual: estudios migratorios y estudios poscoloniales Historia del Mundo actual II: África contemporánea Introducción a la Historia Historia Argentina S XIX - Historia Argentina siglo XX Historia Reciente. Historia Regional Historia América Colonial Historia Americana siglo XIX-XX Didáctica de las Cs. Sociales Didáctica específica de la Historia Introducción a la Historia Corrientes Historiográficas Filosofía e Historia Economía Social Etnografía y Antropología</p>
---	--

Tabla 9: Listado de las cátedras de la carrera de Historia de la UNPSJB convocados.

El primer tópicó refirió al *desempeño laboral actual* de los historiadores encuestados dando por resultado la siguiente gráfica:



- docente educación superior universitaria
- docente educación superior no universitario
- docente educación secundaria
- gestión nivel superior universitaria
- gestión nivel superior no universitaria
- gestión nivel secundario
- investigador de la universidad local
- investigador CONICET
- jubilado

Gráfico 8: Roles y funciones de los encuestados.

Se puede observar, en primer lugar, la inserción en la docencia Superior universitaria, siendo una particularidad que varios docentes trabajan en más de una cátedra, como responsables - Titulares o Adjuntos a cargo- o bien, como responsables en una y en otra, como Jefe de Trabajos Prácticos y/o Auxiliar docente. En segundo lugar, están quienes se desempeñan como profesores-investigadores acreditados en la Dirección de Ciencia y Técnica de la UNPSJB y en menor número, tienen presencia los profesores-investigadores del CONICET. En tercer lugar, se encuentran aquellos que, por no tener dedicación exclusiva, dictan clases en Educación Secundaria. Un porcentaje menor se desempeña en profesorado de Educación Superior no universitaria (ex Terciarios)⁷³. Asimismo, figuran historiadores que, en paralelo a la docencia, desarrollan actividades de gestión departamental en la carrera y otros, en la FHCS local.

El segundo tópico apuntó a indagar sobre *la identificación de clivajes históricos significativos para la UNPSJB y para la carrera de Historia en particular en los últimos 40 años* a lo que señalaron acontecimientos de reconocimiento mundial como el fin de la Guerra Fría y los nuevos escenarios problemáticos de inicios del siglo XXI. Otros refirieron a acontecimientos a escala nacional como fue el retorno a la democracia en el '83 y a la Reforma del Estado en los '90 y otros mencionaron las consecuencias de la Guerra de Malvinas, de la privatización de Y.P.F., de la caída del precio del barril de crudo (1997), de la reactivación petrolera (2003) y de la catástrofe climática que sufrimos en la escala local comodorense (2017). Y en este contexto de transformación de los escenarios internacionales, nacionales, regionales y locales, también se hizo mención a las epistemes que tensionaron las propuestas de revisión de los planes de estudio de la carrera.

Otras menciones pusieron mayor énfasis en las cuestiones académicas que incidieron en la Facultad local, como lo fueron la modificación de los planes de estudios y la normalización de las cátedras por concursos docentes. En afinidad con el relevamiento efectuado a los especialistas del COA de otras universidades nacionales fue *mayoritaria* la mención al año 1983 como un clivaje significativo para el país y la región porque transformó el modelo autoritario en otro participativo y democrático con

⁷³ Hemos mencionado que en Comodoro Rivadavia no existen Institutos de Formación Superior no universitarios en Historia, si bien existe oferta educativa de Institutos de Formación superior en otras áreas disciplinares como Geografía, Formación ética y Ciudadana y Profesorados de Enseñanza Primaria e Inicial.

repercusión directa -también- en la Educación Superior local. A escala local, dicho proceso se fortaleció con la política de la UNPSJB de implementar la modalidad de 'profesores viajeros' con el doble propósito de impartir clases en las cátedras vacantes y formar recursos locales, políticas institucionales que duraron hasta mediados de los '90.

Conectado con esto último, el tercer tópico indagó sobre *la tendencia a la unificación de cátedras de Historia Antigua en los '90*, propuesta que se debatió en la reformulación del plan de estudio de la carrera de Historia local en el proceso de normalización universitaria desde fines de los '80. Los debates en torno a este tema entre historiadores universalistas que incluían la HAO y los localistas, más vinculados a las historias americanas, argentinas y regionales tuvieron una fuerte presencia en las discusiones departamentales de aquel entonces. En los cuestionarios quisimos rescatar aquellos argumentos vertidos a favor o en contra de la fusión de las antiguas y, en paralelo, indagar sobre la relevancia que tendría dar continuidad a la inclusión de los estudios del COA en la actual formación universitaria de historiadores, pensando que la UNPSJB-CR apunta a formar profesores y licenciados en un contexto latinoamericano, argentino y patagónico

Por un lado, en las respuestas, algunos docentes buscaron contextualizar aquella tendencia que tras el '83 produjo un avance de la Historia Argentina y local explicado en la necesidad de ampliar el conocimiento sobre otros recortes del proceso histórico anteriormente sesgados. Las nuevas tendencias historiográficas -muy críticas del eurocentrismo y enciclopedismo predominante en las décadas anteriores- centraron los estudios en Latinoamérica y en la región que además ofrecían la cercanía de los archivos y el acceso a las fuentes para realizar trabajos de investigación. Otras respuestas señalaron la incidencia del regreso de los historiadores exiliados más afines a las Historias locales y nacionales y la reinserción laboral de éstos en las universidades nacionales.

A diferencia de aquel entonces, los actuales argumentos vertidos en los cuestionarios apuntan a expresar que la unificación del área de las antiguas provoca un vaciamiento de contenidos curriculares necesarios para la comprensión del presente.

Por otro, hay quienes entienden que la comprensión del espacio curricular de las Historias Antiguas y los intentos de unificarlas en un solo espacio tendrían como consecuencia el reforzamiento de una mirada eurocéntrica y una simplificación de los procesos culturales que son esencialmente complejos y diversos. En este sentido señalaron la relevancia de los estudios del COA para la formación universitaria de un

historiador que permitiría, entre otras cosas, la discusión de términos como ‘Oriente y Occidente’, lo que derivaría en la reformulación y problematización del conjunto de las Ciencias Sociales ante la complejidad de procesos culturales, sociales y políticos heterogéneos. Si bien explicitan que: [...] “Esos ámbitos de estudio no pueden fusionarse, ni simplificarse, pero deben leerse en tono de *historia problema* y no su mera enunciación descriptiva” [...] (D.C.M.).

Otras respuestas recordaron que aquel debate local no sólo fue entre historiadores universalistas por un lado y, los argentinistas y especialistas en estudios regionales, por otro, sino que en aquellas reformulaciones curriculares emergió un fuerte protagonismo del área didáctica pedagógica que apuntaba al aumento en la carga horaria de materias de formación docente en los planes disciplinares de grado. En aquel proceso se reestructuraron las cargas horarias de las asignaturas de anuales a cuatrimestrales (de 120 a 90 hs).

Otros abogaron por enfatizar perspectivas históricas que problematicen la enseñanza de las culturas antiguas y que contemplen que la carrera aún forma educadores de enseñanza Secundaria. De todos modos, los historiadores locales expresaron que si se buscara mayor especialización en algunas áreas siempre es posible pensar en seminarios optativos para la formación de grado y hacer previsión de un posgrado corto inmediato en la misma universidad como diplomado o especialización:

[...] “Conocer ese pasado implica respetar el presente de esos pueblos, tal vez marginados, postergados, o no, pero es indispensable conocer sus formas de luchas y resistencia (...) No estoy de acuerdo con restar conocimientos...y menos en la carrera de Historia, ya que son las falencias que hoy como profesional de la educación se tiene” [...] (V.P.)

Otra respuesta también argumentó en contra de la tendencia a comprimir los espacios curriculares y abogó a favor de su especificidad como espacio de conocimiento, enseñanza e investigación propios de la Historia que requiere un conocimiento del período universal si no, en su criterio, sería Sociología. Además, porque los estudios del COA permiten pensar particularidades en las formas de investigar, de estudiar como de abordar realidades y alteridades. Otros historiadores consideraron, además, que la permanencia se fundamenta en la progresiva visibilidad de los estudios del COA en los escenarios académicos nacionales.

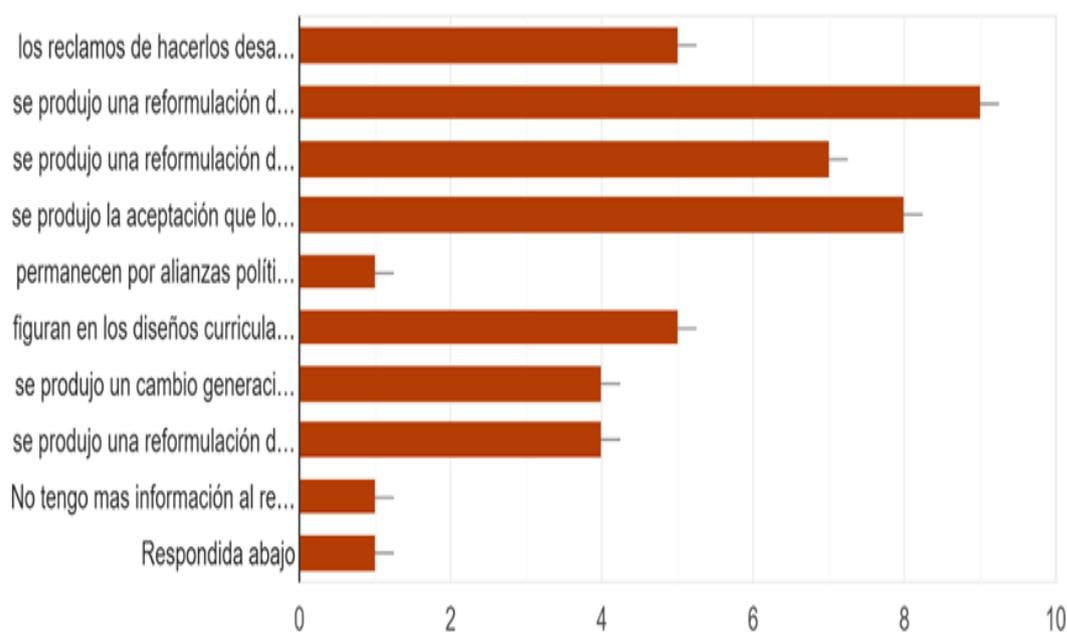
Para concluir, señalaremos que, luego de casi tres décadas, la mirada de los historiadores locales se tornó más amplia e inclusiva de la Historia Antigua en la revisión del armado disciplinar del plan de estudios de la carrera, y así lo expone la siguiente afirmación:

[...] “Porque consideran que lo más importante es lo más cercano, pero en ese movimiento no revisan los prejuicios persistentes sobre lo señalado con respecto a la temporalidad o al carácter transdisciplinarios del conocimiento actual (...) Es clave una formación que no esté eurocentrada. Si se examina el orden temporal del plan de estudios sigue representando una idea de temporalidad que es centralmente europea. Por otra parte, es notable cómo eso reduce la comprensión de sociedades no occidentales, las cuales, cuando entran al plan, lo hacen mediadas por una temporalidad que no fue acuñadas en ellas. Entonces sobrevive un discurso propio de las filosofías de la historia del siglo XIX disimulado de razón disciplinaria (...) No. Agrupar en cada caso representa una reducción de la diversidad temática y cultural.” [...] (AdO)

Hacia inicios de los '90, también se debatió y se estableció la inclusión de la cátedra Historia de España en Historia Moderna y en la eliminación de Historia del Arte como espacio curricular bajo el compromiso de su inclusión transversal en las otras cátedras de la carrera. De este modo se implementaron estas dos reformas curriculares en pos de fortalecer la formación americana regional y las perspectivas de estudios económicos, sociales y metodológicos con mayor vacancia en aquellos tiempos.

El cuarto tópico se enfocó en indagar acerca de los posibles argumentos que explicarían *la relevancia y permanencia de los estudios del COA en la formación de grado de los historiadores* en la UNPSJB-CR. A tal fin, propusimos una diversidad de incisos a modo de respuestas, que se expresaron de la siguiente manera: a) que los reclamos por hacer desaparecer la historia del COA no tenían fundamento; b) que se produjo una reformulación disciplinar y recambio generacional de los especialistas del área; c) que existieron cambios relevantes en los escenarios nacionales e internacionales; d) que se aceptó que los estudios del COA construyen bases para el estudio de la *otredad*; e) que permanecen porque existen alianzas políticas en el contexto académico; f) que aún figuran en los diseños curriculares de Educación Secundaria y g) que no tienen una opción formada al respecto.

Esto dio por resultado la siguiente gráfica:



- los reclamos por hacer desaparecer la historia del COA no tenían fundamento;
- se produjo una reformulación disciplinar
- se produjo un recambio generacional de los especialistas del área
- se produjo una reformulación en los escenarios nacionales e internacionales
- se aceptó que los estudios del COA construyen bases para el estudio de la otredad
- permanecen porque existen alianzas políticas en el contexto académico
- figuran en los diseños curriculares de educación secundaria

Gráfico 9: Permanencia de la historia del COA en el Plan de estudio de la carrera de Historia (UNPSJB)

Las respuestas que permitieron armar el gráfico, se acompañaron de la posibilidad de fundamentar las mismas, allí los historiadores locales reconocieron una diversidad de situaciones que explicarían, a su criterio, la permanencia de los contenidos de la historia del COA tanto en la Educación Superior nacional y en el contexto local. En primer lugar, que se produjo una reformulación epistemológica del campo de estudio de los

especialistas expresado en una problematización y conceptualización de los temas de estudio. En segundo lugar, los docentes encuestados observan una mayor presencia de esta área en la agenda académica nacional en los últimos diez años. En tercer lugar, entienden que se produjo la aceptación de que los estudios del COA construyen bases para el estudio de la *otredad* y las diversidades culturales y los consideran un aporte significativo para comprender las dinámicas sociales en los escenarios actuales del Medio Oriente, aunque hubo quienes señalaron que las discusiones para sostener estos espacios deben ser permanentes. Un cuarto argumento expuso que, en la primera generación de docentes en la UNPSJB, la clave estaba en dar clases magistrales y consolidar la oferta académica, mientras que en la segunda se comenzaron a presentar proyectos de investigación y a valorar su rol en éstos como participantes o directores. Asimismo, se iniciaron actividades de capacitación en saberes, en prácticas de investigación y en posgrados a nivel nacional.

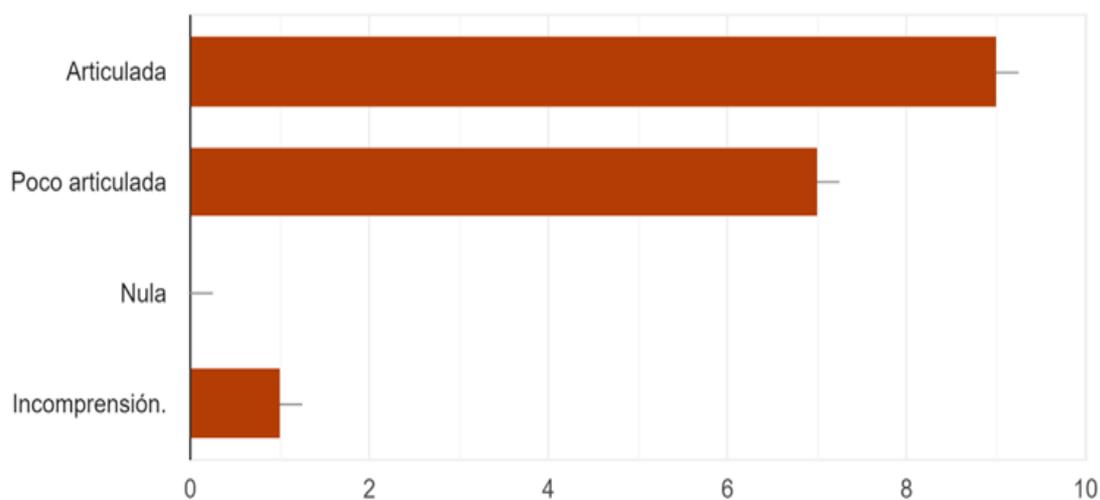
En suma, las apreciaciones vertidas abogan por la permanencia de los contenidos de HAO tomando distancia de aquella formulación magistral inicial, positivista y eurocentrada, y por ende, proponen enseñar las problemáticas de aquellas sociedades orientales antiguas para que se posibilite repensar las propias realidades y ‘*otredades*’ contemporáneas locales, nacionales y mundiales. En otras palabras, se señaló que lo crucial es que esas historias de sociedades antiguas no permanezcan como pasajes en la temporalidad de unas hacia otras. En ese sentido, el diálogo transversal y comparativo con procesos de organización social en otros espacios podría arrojar resultados prometedores para la formación de los estudiantes. Esto último se da en consonancia con las apreciaciones ya vertidas por los especialistas del área entrevistados en el anterior capítulo.

En esta línea se indagó acerca de qué temas, saberes o contenidos podrían sugerir como miembros de otros equipos de cátedra a la asignatura HAO, para fortalecer la formación de grado, entre los que se apuntaron: a) las características del modo de producción esclavista y el análisis de la jerarquización socio-político-religiosa; b) la presencia de civilizaciones antiguas y las formas de vinculación entre comunidades más o menos afines que den cuenta de las necesidades de acuerdos de convivencia desde el pasado más remoto; c) los orígenes del Estado, las particularidades de la cultura política en esos contextos históricos, las percepciones de la *otredad*, las formas de organización social, las lecturas sobre la trascendencia y lo religioso, la circulación de personas y mercancías en el mundo antiguo; c) la formación de unidades políticas multiculturales,

formas y relaciones de producción típicas de las sociedades esclavistas, las especificidades culturales de los espacios políticos regionales asiáticos y africanos del COA; d) el seminomadismo, las formas de urbanización, las relaciones de género, alteridades, realezas y prácticas políticas; e) la creación del Estado de Israel (y su relación con el COA), la revolución islámica de 1978 y la cuestión teocrática; Egipto como centro de poder en Oriente en el siglo XX y f) las relaciones de patronazgo en la historia del COA, las prácticas estatales, el vínculo entre economía e ideología, las relaciones entre el Estado y las bases comunales.

Muchos de estos temas y perspectivas teóricas -según señalamos con anterioridad- ya están presentes en los contenidos mínimos vigentes y en los programas de la cátedra local, situación que pone en evidencia la casi nula interacción académica y curricular intercátedras de la carrera local más allá de eventuales intercambios o colaboraciones voluntarias entre equipos.

El quinto tópico exploró en *el estado de la relación entre la práctica académica de investigación y la Educación Superior a escala local* en tres rangos *articulada, poco articulada o nula*, como puede observarse en el siguiente gráfico:



Gráfica 10: Estado de la relación entre la práctica académica y la práctica educativa en la Educación Superior a escala local

Quienes argumentaron a favor de estar *articulada* expresaron que en general en las últimas décadas ha crecido la vinculación entre la docencia y la investigación en el contexto de las universidades argentinas en base a la agenda de eventos académicos y a la propia experiencia intracátedra que sostienen. Por defecto, quienes argumentaron que se encuentra *poco articulada* sostuvieron que se debe a que no existe una política de la universidad que brinde una visión clara de ambas actividades. Además, en general, no se produce la transposición didáctica porque el recorte que se realiza en los trabajos de investigación son demasiados específicos y con esto explican la escasa articulación entre investigaciones y los densos contenidos curriculares a desarrollar en un cuatrimestre.

En las respuestas vertidas, que en líneas generales caracterizan esta relación entre la práctica investigadora y educativa en el nivel superior de la carrera de Historia (UNPSJB-CR) como *articulada* o *poco articulada*, los docentes encuestados acuerdan en entender la necesaria articulación y proyección de esta doble práctica que haría a la esencia de la formación de grado de los estudiantes. Asimismo, hubo quien, sin elegir las opciones presentadas, optó por caracterizar a esta consulta como *incomprensión*, argumentando que:

[...] “Particularmente es un tema que me preocupa muchísimo, a mi modo de ver en general encontramos ambas prácticas como distantes-disociadas. Sin embargo, somos docentes-investigadores, en la institución universitaria no se puede ser sólo docente o sólo investigador. Nuestro sueldo contempla ambas labores. Entiendo, que para que dejen de estar en contraposición (como muchas veces está) es necesario generar políticas que proyecten un perfil profesional que permita a las nuevas generaciones comprender y trabajar sobre este doble carácter, siempre unido y en diálogo de la tarea de docencia-investigación” [...] (B.B.)

De este modo, emerge una divergencia en las apreciaciones de los historiadores locales en cuanto a quienes la entienden como *articulada* porque existe una creciente tendencia a desarrollar prácticas educativas y propuestas de investigación en el marco de las cátedras y, otros que la consideran *poco articulada* argumentando que las limitaciones se presentan en la carga horaria cuatrimestral. Consideran que esta diagramación recorta las posibilidades reales de transferir tales investigaciones en contenidos curriculares consistentes con los contenidos mínimos requeridos. Por último, se encuentran quienes entienden que tales prácticas de asociar investigación y enseñanza superior sigue siendo una aspiración pendiente de compromiso.

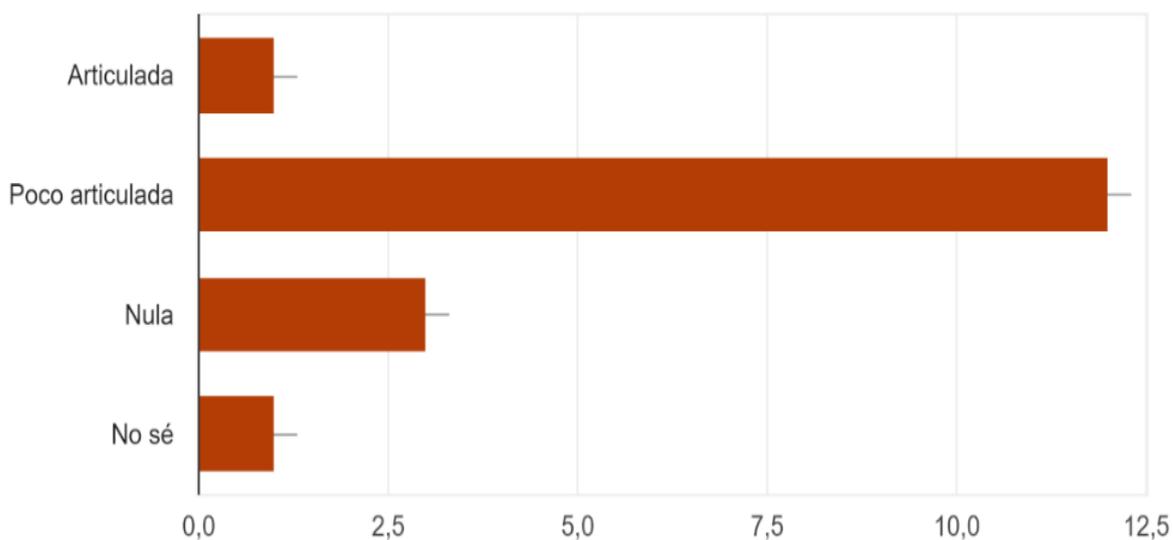
El sexto tópico se centró en analizar *el estado de la relación entre la práctica educativa Superior y la Educación Secundaria local*. Se les preguntó acerca de la inserción laboral y participación académica en actividades relacionadas con la Educación Secundaria local en distintos roles, como docentes, escritores de textos escolares, partícipes en la elaboración de diseños curriculares provinciales, miembros de junta de clasificación docente provincial, haber impartido cursos de actualización, o reconocer estar distantes de la práctica educativa de la educación secundaria local. Se han expresado según observamos en la gráfica:

Actividad	mucha	poco	nada
docente	12	2	4
escritor de textos escolares	3	6	8
partícipe en diseño curricular provincial	1	2	14
miembro de junta calificación docente provincial	0	1	16
impartir cursos de actualización	0	0	0
Ninguna en 5 años	8	4	5
Ninguna en 10 años	9	4	4
Ninguna en 20 años	10	2	5

Tabla 10: Participación en la práctica educativa en Educación Secundaria

La tabla 10 nos permite observar que la práctica docente en Educación Secundaria permanece siendo alta para los docentes encuestados que conforman los equipos de cátedra en la universidad local, esta situación cambia en relación a quienes ingresan a CONICET o bien acceden a desempeñarse como docentes con dedicación exclusiva. Sí es notoria la baja participación en los otros campos que hacen a la Educación Secundaria fuera del contexto áulico.

En relación a caracterizar la relación entre la práctica investigadora y docente universitaria con la práctica educativa de nivel secundario como *articulada*, *poco articulada* o *nula*, la gráfica refleja las respuestas de los historiadores locales:



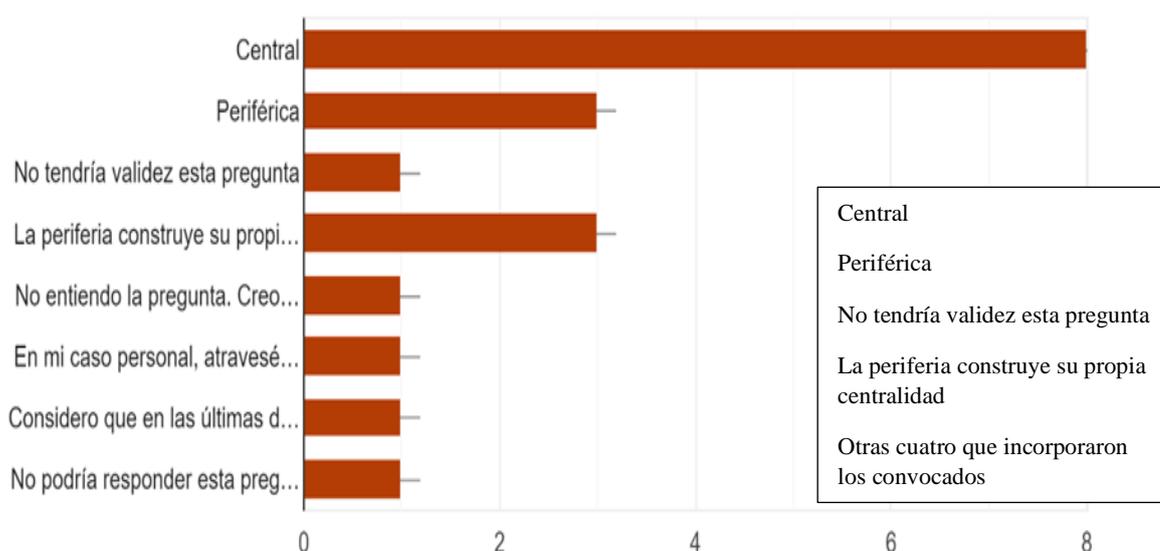
Gráfica 11: Estado de relación entre la práctica académica y la Educación Superior con la práctica educativa en Educación Secundaria a escala local

La resultante fue identificarla en forma mayoritaria como *poco articulada*, argumentando que tal relación se sostiene por la iniciativa *personal* del docente secundario, por quienes se desempeñan en ambos niveles educativos o bien, por aquellos recientes graduados de la universidad local ya insertos en la docencia escolar. Es unánime la apreciación acerca *de la ausencia de políticas educativas de articulación* entre ambos niveles de Educación nacional y provincial, Superior y Secundario. Otros, expresaron -como parte de la realidad local- que los espacios curriculares también suelen ser asignados a personas sin títulos habilitantes y a docentes sin formación continua en las áreas temáticas bajo su responsabilidad.

Otras respuestas señalaron la ausencia de políticas educativas formales -aún desde las cátedras universitarias- que fortalezcan la mencionada articulación entre los niveles educativos. Allí, las propuestas de actividades de extensión desde las cátedras serían relevantes para la actualización de los docentes de Educación Secundaria que deben formarse en una vasta multiplicidad de campos y horizontes históricos para su desempeño laboral. Estas situaciones terminan definiendo que, en general, los historiadores señalan a la Universidad como un ámbito académico *distante* del resto de los niveles educativos. Esto se explica por la ausencia de canales de actualización institucionales que la esfera universitaria -por ser el único centro formador de historiadores en la escala local- podría ofrecer para la difusión de sus investigaciones y la trasposición didáctica del

conocimiento que se desarrollan en los currículos de la esfera universitaria y hacia los que están presentes en los diseños curriculares provinciales para la Educación Secundaria.

Por último, un séptimo tópico estuvo centrado en analizar las percepciones sobre *la centralidad o periferia de las prácticas educativas y de investigación en la UNPSJB-CR*. Se replicó este interrogante que planteamos en las entrevistas y en el relevamiento a los equipos de cátedra de otras universidades nacionales donde se consultó sobre cómo posicionaban la propia trayectoria profesional y académica, a saber: a) *central*; b) *periférica*; c) *no tendría validez esta pregunta* y d) *la periferia construye su propia centralidad*:



Gráfica 12: *Centralidad o periferia* del campo de formación y desarrollo profesional a escala local.

A las categorías ofrecidas, los encuestados sumaron apreciaciones que argumentan a favor de una reconfiguración de las tradicionales percepciones de sentirse *centro* o *periferia* dado que consideran que no existe tal distinción entre una formación central y otra periférica, sino entre una buena o no tan buena formación histórica. Otros señalaron que en las últimas décadas cambió sustancialmente lo que puede o no ser considerado ‘centro-periferia-bordes’ dado que, en términos académicos, lo que se persigue es la construcción de un tipo de conocimiento situado y contextualizado.

Además, los incisos presentados en el cuestionario se complementaron con los argumentos que expusieron los consultados acerca de pensar si su localización geográfica incidió en la generación de situaciones diferenciales respecto a otros centros de desarrollo académico profesional. Las consideraciones aportadas fueron que previo a la generalización del acceso a las redes, el acceso a determinados archivos era difícil, razón por la cual incidió en el cambio de tema o de fuentes y en la necesidad de viajar para formarse en posgrados.

Hasta los '90, el acceso a bibliotecas, repositorios y equipos de investigación como a becas para intercambio era mucho más limitado por las distancias físicas que representan altos costos económicos y porque la UNPSJB era una universidad en proceso de formación y reconocimiento académico, situaciones que la virtualidad ha posibilitado revertir, aunque expresaron que la desarticulación entre universidad y la Educación Secundaria a escala local permanece debido a tres aspectos de suma relevancia, a saber: a) la falta de prácticas institucionalizadas y sostenidas de actualización académica; b) la falta de incentivos económicos y c) la carencia de reconocimiento formal a tales actividades.

En relación a cómo caracterizan sus trayectorias académicas los historiadores locales -en cuanto a *central o periférica*- abogan por distinguir la capacidad local de generar sus propios territorios y prácticas para construir conocimiento:

[...] “Sin dudas, las preguntas que nos hacemos y las inquietudes que se nos generan y generaron, permitieron construir una cátedra original y propia, anclada en ejes y bibliografía central, pero con una impronta fuertemente periférica. [...] (L.V.)

Además, la situación base es que los historiadores encuestados han desarrollado desde los '90 su formación de grado en la universidad local, con reconocidos docentes viajeros procedentes de otras universidades nacionales, procurando en su desarrollo profesional un activo intercambio académico con otros centros de investigación y de formación en posgrados nacionales y en el exterior: [...] “En muchos casos el ser patagónica supuso un estímulo para recibir formación de especialistas de otros centros” [...] (E.C.).

Las respuestas permiten apreciar que, si bien las situaciones de intercambio han nutrido y actualizado las perspectivas teóricas, metodológicas y tópicos relevantes a cada especialización elegida, la mayoría de los consultados reconoció la impronta de la

variable local regional en las perspectivas analíticas desarrolladas en las investigaciones y el ordenamiento del espacio curricular de pertenencia.

En el relevamiento de las trayectorias académicas personales, se visualiza que el profesional local debe formarse en otras universidades y centros de investigación - principalmente del AMBA, Córdoba y Rosario -donde se generan los espacios académicos, publicaciones o promocionan la producción de conocimiento con mayor alcance y reconocimiento disciplinar. En otra perspectiva, una historiadora local -docente e investigadora de la UNPSJB-CR y del CONICET- expresó que actualmente, este último trabaja en erradicar las posiciones ‘porteñocéntricas’ que años atrás primaban y, por el contrario, observa que existen políticas de fortalecimiento orientadas especialmente a lugares como la universidad local y su impacto se visualiza fuertemente en las nuevas generaciones de historiadores locales que ingresan a CONICET (B.B.).

En el siguiente ejemplo, presentamos la afirmación de otra docente de la carrera de Historia local, donde reflexiona sobre un camino alternativo que pone en escena un recorrido en sentido inverso y cómo su práctica académica se alteró en este traslado desde el AMBA a la realidad local comodorensis:

[...] “En mi caso personal, atravesé ambas, pues llegué a Comodoro con una formación centralista que fui deconstruyendo en torno a la perspectiva regional en torno a las particularidades del lugar en el que habito. Me volví un tanto crítica de mi propia formación de base. El conocimiento de las propias realidades de Comodoro Rivadavia colaboró en esa deconstrucción” [...] (M.B.R.)

Esta afirmación de la docente formada en universidades nacionales metropolitanas, reconoce que su inserción académica en la universidad local implicó una deconstrucción de perspectivas y prácticas profesionales como historiadora. Esta situación, en líneas generales, es coincidente en los historiadores partícipes del relevamiento que adhirieron a pensar su práctica desde la construcción de conocimiento situado. Es decir, pensar e investigar problemas históricos que aporten al conocimiento en diálogo e intercambio con otros centros de producción de conocimiento, pero atravesado por las realidades que nos afectan en la carrera de Historia local.

En los '80 y '90, como hemos visto, la formación especializada implicaba el traslado presencial a las grandes universidades metropolitanas. En aquellas décadas, como se mencionó, a modo de paliar las distancias geográficas y costos económicos, la UNPSJB sostenía el programa de ‘profesores viajeros’ que, en esa etapa de la historia de

la carrera y de la facultad en líneas generales, fueron fundacionales en la formación de diversos equipos de cátedra con sus auxiliares docentes y alumnos.

A su vez, cabe mencionar que el CONICET aún centralizaba el asiento de su cuerpo de investigadores en la ciudad de Buenos Aires, ya que recién en la primera década del siglo XXI, flexibilizó la radicación de los especialistas también en el interior del territorio nacional, abriendo la posibilidad a que historiadores locales aplicaran para el sistema de becas doctorales sosteniendo su residencia en la ciudad de pertenencia.

En síntesis, por un lado, a los historiadores de la UNPSJB-CR, con quienes compartimos una formación de grado conjunta y la actual pertenencia institucional, se los observa distantes respecto de sus apreciaciones acerca de los estudios del COA que nos tensionaban a fines de los '80. Por el contrario, de acuerdo a las respuestas se entiende que los problemas históricos del COA permiten abrir horizontes a la diversidad histórica y a la complejidad de otras culturas distintas a las occidentales.

Por el otro, respecto a caracterizar la relación entre Educación Superior y Secundaria, las respuestas arrojan luz sobre la definición mayoritaria de considerarla *poco articulada* debido a que los docentes del nivel secundario son egresados de la universidad local y con esto se entiende conectores directos entre la formación 'actualizada' del grado y la implementación que deben realizar de los diseños curriculares provinciales en las aulas, si bien el problema radica en la ausencia de canales institucionalizados de formación continua entre la Educación Superior y la Secundaria.

Nuevamente como en el caso de los especialistas del área a nivel nacional, se observa una mínima participación de los historiadores locales en otras actividades de gestión educativa de Educación Secundaria como los diseños curriculares, en la escritura de textos escolares o en la implementación de cursos de actualización disciplinar o de conocimiento didáctico del contenido desde sus cátedras dirigidos a la comunidad docente que se desempeña en la Educación Secundaria local.

Como conclusión emerge la afirmación que las actividades existentes parten de iniciativas de interés personal por sobre las mínimas políticas de interacción institucional entre ambos niveles educativos, recordemos el de la universidad nacional local donde se imparte la carrera de Historia -única formadora de recursos locales y regionales- y el de Educación Secundaria, ámbito de inserción laboral bajo jurisdicción provincial.

Capítulo 5: *El ámbito local II. Los contenidos del COA en la Educación Secundaria.*

El presente capítulo, en primer lugar, tiene por objeto presentar los contextos normativos que regularon la Educación Secundaria a escala nacional y a escala provincial chubutense. En un primer apartado se pone énfasis en el recorte que corresponde a los contenidos de la historia del COA para 7mo año de Educación General Básica y/o 1er año de Educación Secundaria según la legislación educativa vigente. El análisis está centrado en la interacción entre los marcos legales y los diseños curriculares a fin de indagar la permanencia y las modalidades en que se han formulado los contenidos del COA que pautan la propuesta áulica escolar.

En el segundo apartado, presentaremos el relevamiento realizado a profesores de Historia que se desempeñan en Educación Secundaria en Comodoro Rivadavia sobre las problemáticas que nos comprometen en esta tesis y cerraremos este capítulo con un apartado centrado en el análisis de los contenidos -conceptuales y procedimentales- de la historia del COA que figuran en los textos escolares de 1er año de Educación Secundaria. Esta última pesquisa apuntó a relevar el estado de actualización de contenidos y estrategias didácticas pedagógicas en diálogo con los diseños curriculares y la actualización disciplinar de las investigaciones especializadas.

5.1. Caracterización del marco legal del sistema educativo argentino: Nación y provincia de Chubut

La necesidad de situar el problema de estudio en situaciones históricas, lleva a ubicar cada sistema legal educativo en relación a los gobiernos nacionales de turno:

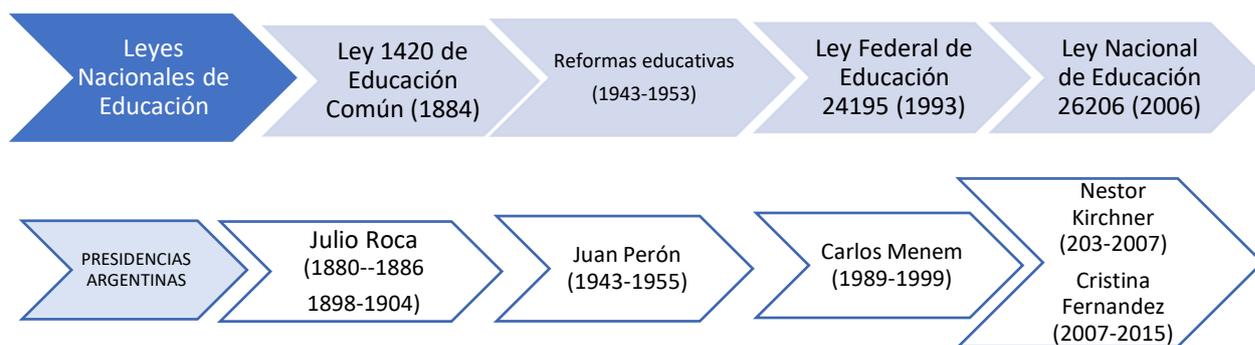


Tabla 11: Secuencia cronológica de las Leyes Nacionales de Educación con relación a las correspondientes presidencias argentinas.

La educación argentina tuvo su primera normativa nacional con la Ley 1.420 de Educación Común (1884) cuyos principios regularon la educación hasta avanzado el siglo XX (Ruiz, 2019: 215-220). Como señalamos al principio, se constituyó en la piedra basal de la educación argentina estableciendo que la misma sería obligatoria, gratuita, gradual y conforme a los preceptos de higiene. La implementación de la Ley 1.420 tuvo diferentes alcances geográficos en cuanto a su regulación jurídica, proyectando su normativa para la ciudad de Buenos Aires y los Territorios Nacionales. La implementación de la ley en las provincias restantes fue conflictiva. La resistencia devino por la preexistencia de avanzadas disposiciones educativas provinciales que eran autónomas del Estado nacional, situación que no deseaban revertir (Puiggrós, 1996; Ceva, 2018: 67-94).

Este conflicto entre algunas provincias disidentes y el Estado Nacional, explicitaba la dicotomía establecida entre un Interior - ‘tradicionalista/ regionalista /conservador’- frente a la ciudad de Buenos Aires - ‘liberal/ modernista/ europeizante’- que caracterizaba el estado de la cuestión de la educación en el país hacia fines del siglo XIX. Sin embargo, las investigaciones citadas registran que los gobernadores Artigas, López y Urquiza ya habían introducido, en sus provincias, políticas educativas basadas en los principios de gratuidad, obligatoriedad, inclusión y participación de los vecinos y autoridades locales que han permitido, desde los nuevos estudios, romper con el

estereotipo de interior ‘atrasado’⁷⁴. Por ende, desde aquellas miradas provinciales, la proyección reguladora de la Ley 1.420 implicaba resignar la autonomía de las propuestas regionales a los lineamientos centralistas de Buenos Aires.

Por el contrario, hacia fines de siglo XIX, la incorporación de los Territorios Nacionales posibilitó la aplicación de esta ley de Educación Nacional en regiones donde no existían antecedentes al respecto y, en este ordenamiento político territorial, Chubut fue un Territorio Nacional patagónico hasta su provincialización en 1955. De este modo, la Ley 1420 fue la normativa que organizó y vertebró la política educativa de la Educación Primaria y Secundaria en la Patagonia hasta avanzado el siglo XX⁷⁵.

Durante la etapa de la Gobernación Militar de Comodoro Rivadavia⁷⁶ (véase en Anexo, Mapa 3: 238), bajo las presidencias de Perón (1945-1955), el marco educativo se hizo eco de las reformas que se realizaron respecto de la Ley 1.420 al establecer la enseñanza religiosa católica en las escuelas públicas (Decreto 18.411/43, ley nacional en 1947). En 1954, tal ley de enseñanza religiosa obligatoria se derogó en un tenso conflicto con la Iglesia Católica. Durante las siguientes décadas la escolaridad siguió bajo la Ley 1.420 hasta las reformas que germinaron en el marco del Proceso de Reorganización Nacional (1976-1980) en relación con la provincialización del sistema educativo. En 1978 se inició el proceso de transferencia del sistema educativo de Nación a la provincia de Chubut, el cual concluyó en 1984 (Wajdzik, 2010: 4-6).

El retorno a la democracia en 1983 puso en escena el planteo de dos situaciones en materia de política educativa. Por un lado, la puesta en discusión del sistema educativo en el Congreso Pedagógico de 1984 (bajo la presidencia de Raúl Alfonsín) y por el otro, la efectiva *provincialización* de la Educación Primaria, Secundaria y Terciaria que significó el traspaso y desvinculación de la gestión educativa del Estado Nacional hacia cada provincia patagónica. En ese proceso, hacia 1984, los Colegios Nacionales

⁷⁴ Mariela Ceva (2018) señala que, analizando la evidencia documental generada por los inspectores nacionales, se puede establecer la existencia de un distanciamiento entre la Ley 1.420 y la aplicación práctica de la misma en la búsqueda de construir una identidad nacional única.

⁷⁵ En 1911, se creó la Dirección General de Enseñanza Secundaria sobre la base de la Inspección General, que tuvo vigencia hasta 1938.

⁷⁶ La Zona Militar de Comodoro Rivadavia o Gobernación Militar de Comodoro Rivadavia fue una división administrativa de la República Argentina creada como zona militar en 1943 y convertida en gobernación militar por decreto-ley N.º 13.941 del 31 de mayo de 1944 del presidente de facto Edelmiro Farrell.

establecidos en la ciudad de Comodoro Rivadavia cambiaron su denominación a Escuelas Provinciales con numeración específica según el nivel educativo de pertenencia.

Ya en década de los '90, bajo la presidencia de Carlos Menem, se promulgó la Ley Federal de Educación 24.195 (1993) con su respectiva formulación legal a escala provincial con el Decreto 409/97 a partir de lo establecido en el Pacto Federal de 1994⁷⁷. El sistema educativo transformó su estructura curricular en tres ciclos de Educación General Básica (EGB) de carácter obligatorio y un ciclo de Educación Polimodal con modalidades orientativas según estableciera cada institución escolar.

A inicios del siglo XXI, una nueva reforma educativa se produjo bajo la presidencia de Néstor Kirchner cuando se sancionó la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006) y con posterioridad, con Cristina Fernández se establecieron los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* (2011) articulados con la nueva ley. Esta legislación vigente tiene por objeto regular el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y, como eslabón inédito, la obligatoriedad de la Educación Secundaria.

Esta ley nacional se tradujo en la Ley Provincial de Educación de la Provincia de Chubut (Ley VIII 91/10) junto con otros acuerdos federales que actuaron como marcos de referencia. Esta última reforma legislativa provincial estableció que la Educación Primaria se disponía en seis años y, en su artículo 33, fijó una división en dos (2) ciclos para la Educación Secundaria: un Ciclo Básico de tres años de duración (Resolución 324/14) de carácter común a todas las orientaciones y un Ciclo Orientado (Resolución 35/15) según distintas áreas del conocimiento cuya duración es de tres años para los Bachilleres comunes y de cuatro años, para las Tecnicaturas.

En resumen, la siguiente tabla comparativa presenta las tres leyes educativas nacionales que regularon el sistema educativo argentino desde 1884 al presente:

⁷⁷ <https://sistemas.chubut.gov.ar/digesto/sistema/consulta.php?idile1=38614> (consulta 08708/23)

Leyes Nacionales de Educación	LEY 1.420 ⁷⁸	LEY 24.195 ⁷⁹	LEY 26.206 ⁸⁰
Fecha	Aprobada el 8 de julio de 1884.	Sancionada el 14 de abril de 1993 y se promulgó el 29 de abril.	Sancionada el 14 de diciembre del 2006 y se promulgó el 27 de abril de 2007.
Estructura del Sistema Educativo Nacional	Educación Primaria obligatoria (5 a 14 as) y secundaria.	Educación inicial siendo obligatoria el último año. Educación general básica (EGB) en tres ciclos de 9 años de escolaridad obligatoria Educación polimodal orientada (3 años): Ciencias Exactas y Naturales; Ciencias Sociales; Humanística y Técnica	Educación inicial obligatoria. Educación primaria y secundaria obligatoria. 8 modalidades.
Principios generales	Favorecer el desarrollo moral, intelectual y físico. La instrucción primaria será obligatoria, gratuita, gradual, laica para la formación del ciudadano argentino	Derecho de aprender mediante la gratuidad e igualdad de oportunidades y posibilidades educativas. Fortalecer la Democracia, la identidad nacional y soberana, el acceso al conocimiento, Promover el desempeño productivo, el desarrollo tecnológico, la valorización del trabajo y los derechos de las comunidades aborígenes Capacitación y actualización continua de los docentes	La educación y el conocimiento son bienes públicos y es un derecho personal y social garantizado por el Estado. Política del Estado para construir una sociedad justa, inclusiva y con equidad, igualdad y calidad educativa .

Tabla 12: Tabla comparativa de los tres marcos normativos nacionales

⁷⁸ https://www.cultura.gov.ar/media/uploads/ley_1420.pdf (consulta 12/07/23).

⁷⁹ Secretaría de Programación y Evaluación Educativa (1994) *Ley Federal de Educación: la Escuela en Transformación*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Buenos Aires; Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación (1995) *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Buenos Aires; <https://www.argentina.gov.ar/normativa/nacional/ley-24195-17009> (consulta 12/07/23)

⁸⁰ Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Consejo Federal de Cultura y Educación (2011) *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, 7mo año Educación Primaria y 1er año Educación Secundaria*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, CABA; <https://www.argentina.gov.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf> (consulta, 12/07/23)

Desde la ley Federal de Educación (1993) y con la Ley Nacional de Educación (2006) se dispusieron los *diseños curriculares provinciales* que estructuran los contenidos, objetivos, saberes, expectativas de logros, metodologías y criterios de evaluación para la Educación Secundaria en correspondencia con la legislación nacional. En el caso de la Ley Federal de Educación se establecieron los *Contenidos Básicos Comunes* (C.B.C.) y en la siguiente ley, los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* (N.A.P.) donde se establecieron los contenidos y saberes que, para cada contexto legal, se consideraron relevantes y significativos a las prácticas educativas escolares en todo el territorio nacional, más allá de las particularidades sociales, geográficas o territoriales.

En consecuencia, presentaremos los contenidos sobre la historia del COA establecidos para la Educación Secundaria, organizados en tres apartados, en primer lugar, un Instructivo titulado *Programa Esquemático de Historia Universal Antigua* (1903) dispuesto para la enseñanza de Historia Antigua en los Colegios Nacionales bajo el amparo de la ley 1420. En segundo lugar, analizaremos de qué manera se han formulado los contenidos relacionados con la historia del COA en los C.B.C. de la Ley Federal de Educación (1993) y en los N.A.P. en la Ley de Educación Nacional (2006) y sus respectivos correlatos con los diseños curriculares que fueron establecidos por el Ministerio de Educación provincial en Chubut.

5.1.2. Programa de *Historia Universal Antigua, Oriente* para 1er año de Educación Secundaria en Colegios Nacionales (1903)

Realizaremos una breve mención a una publicación del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de 1903 que disponía el ‘Plan de Estudios y Programas para los Colegios Nacionales’. Dicho documento oficial expresaba la estructura curricular a impartir en los establecimientos educativos de nivel secundario bajo jurisdicción nacional. Este plan de enseñanza secundaria fue aprobado por el Poder Ejecutivo nacional, bajo la segunda presidencia de Julio A. Roca, donde se estableció en el 1er artículo [...] “La enseñanza secundaria que se dictará en los Colegios Nacionales será general y preparatoria para la instrucción universitaria, realizándose en dos ciclos de estudios” [...] (Plan de Estudios y Programas para los Colegios Nacionales, 1903: 3, véase en Anexo, Documento 10: 257).

En este documento se presentaban los contenidos de *Historia Universal Antigua* que se debían impartir en 1er año de Secundaria donde se proponía estudiar *las grandes*

divisiones de la Historia; las razas humanas y la aparición de las primeras civilizaciones del COA y su relación con el medio físico.

La presentación de este programa esquemático estaba acompañada de un texto explicativo sobre los propósitos de este programa y una serie de propuestas didácticas que apuntaban a dinamizar las actividades áulicas firmado por Antonio Dellepiane (1861-1839) a quien se le había encomendado tal tarea. El autor tenía una posición crítica sobre el uso de libros de textos anclados en un método memorístico que, a modo mecánico, luego de leer, los alumnos repetían en forma oral antes sus pares bajo la supervisión estricta del profesor.

Por el contrario, Dellepiane, estaba a favor ‘de los buenos principios pedagógicos’ que permitieran revisar las prácticas educativas en diálogo con los centros europeos y proponía desterrar el método memorístico en la enseñanza de la Historia y sustituirlo por uno ‘activo, experimental o intuitivo’, un aprendizaje por descubrimiento, transformar - en sus palabras- al alumno en un ente activo: [...] “que compara y raciocina, que colabora en la adquisición del conocimiento, descubriendo por sí mismo las verdades de la ciencia en su conjunto fortificantes al desenvolvimiento de todas las facultades de orden superior”[...] (Dellepiane, 1903:61).

De este modo, sugirió que en los colegios se dispusieran de gabinetes de Historia tal como los de otras disciplinas, provistos de material cartográfico y atlas temáticos donde el alumnado pudiera fortalecer el conocimiento geográfico relativo a los estudios de las civilizaciones antiguas. Además, propuso instalar láminas con registros arqueológicos y colecciones de cuadros junto a una biblioteca especial de consulta para que habilitaran el inicio del ‘método activo’ de estudio a fin de despertar el interés científico del estudiante. La elaboración de mapas, la participación en salidas educativas y las lecturas de textos literarios complementarían esta propuesta de instrucción.

A su vez, Dellepiane situaba al libro de texto como auxiliar en la metodología que proponía, poniendo de relevancia lo pernicioso del método memorístico basado en fechas, cifras y nombres propios:

[...] “quitándole así a la enseñanza el sello dogmático, emancipando a los jóvenes de la idolatría del libro, borrando en ellos la falsa noción de que en historia todo está definitivamente averiguado y resuelto (...) el sentido histórico, la inestimable facultad crítica, la explicación del cuándo y del cómo se han adquirido las verdades de la ciencia y del valor relativo de esas verdades” [...] (Plan de Estudios y Programas para los Colegios Nacionales, 1903: 64).

Su programa esquemático de *Historia Universal Antigua*, si bien resultaba inédito en sus propuestas pedagógicas y en los propósitos de sentido de la práctica educativa de la materia Historia, incluyó contenidos en correspondencia con los conocimientos y categorías vigentes en aquel entonces donde se presentaron contenidos en término de *razas, medio físico e historias internas y externas de cada civilización antigua* en particular. Esta propuesta de Dellepiane tuvo su correlato en el análisis de los primeros programas de estudio de Historia Antigua en la UNLP y en la escritura de textos escolares hasta avanzados los años '80.

5.1.2. Contenidos Básicos Comunes para 7mo año de Educación General Básica (E.G.B.), Ley Federal de Educación 24.195 (1993) y el diseño curricular de Chubut

La Ley Federal de Educación (1993), como ya adelantáramos, reglamentó los *Contenidos Básicos Comunes* (C.B.C.). Tales contenidos tenían la característica de introducir la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje articulando *contenidos conceptuales, contenidos procedimentales y contenidos actitudinales* que en su intrínseca interacción pretendían guiar la práctica áulica y el proceso educativo de los alumnos y alumnas tal como lo establecían sus propósitos. El Ministerio de Educación de Chubut elaboró su diseño provincial en concordancia con esta ley y las particularidades de la jurisdicción de pertenencia. Entre las disposiciones provinciales se estableció que 7mo año de EGB estaría a cargo de profesores disciplinares y también, que el área Ciencias Sociales englobaba la construcción disciplinar de Historia y Geografía, con estas disposiciones la edad de los alumnos destinatarios pasó de los trece a los doce años.

Los contenidos básicos comunes que se establecieron para 7mo año de Ciencias Sociales del Tercer Ciclo de EGB (1995: 167-209) y para el Diseño Curricular de Chubut (1997) se dispusieron en Bloques y Ejes respectivamente desde donde se desprendían los contenidos conceptuales (véase en Anexo, Documento 11: 258). Existía cierta convergencia entre los C.B.C. y la propuesta provincial en establecer dos ejes: 'Las sociedades y los espacios geográficos' y 'Las sociedades a través del tiempo: cambios, continuidades y diversidad cultural'. A su vez, ambas normativas proyectaban la inclusión de relaciones con escenarios de la realidad social contemporánea e incorporaban los correspondientes contenidos procedimentales y actitudinales.

En cuanto a los contenidos conceptuales específicos al bloque relacionado a ‘las sociedades a través del tiempo...’ en los C.B.C. y aquellos del diseño provincial podemos observar que la presentación de los contenidos conceptuales en el diseño curricular chubutense era mucho más amplia y detallada en su presentación respecto a los C.B.C. de la Ley Federal:

[...] “Las comunidades aldeanas (hacia 8000 y 3000 a.C.). El control de los recursos: la agricultura y domesticación de animales. Los avances tecnológicos. La población: organización social y económica. El poder y las regulaciones del orden social. Hacia una complejización de la organización social.

Las sociedades urbanas y el proceso de formación de los primeros Estados (III-II milenio a.C.). La sociedad urbana. La ciudad como centro del poder. El estado teocrático y el orden social (formas de dominación y legitimación). Las sociedades tributarias. La religión como factor de cohesión y control social. La organización económica. Intercambios. Unidades socio-culturales a considerar (Cercano Oriente, África, Mediterráneo, Mesoamérica). Dimensiones de análisis a considerar. El poder, los actores y las relaciones sociales, la estructura económica, producciones culturales. Cambios y permanencias.” [...] (Anexo, Documento 11: 258)

Asimismo, podemos distinguir que los contenidos conceptuales propuestos presentaban una perspectiva actualizada a tono con la renovación de los estudios de la historia del COA que en los ’90 se estaba fortaleciendo en los espacios académicos y en la Educación Superior. Una cuestión a hipotetizar es si la presentación de los contenidos desde este enfoque tan particular responde a la interconsulta con la cátedra de HAO de la sede UNPSJB-TRW. Resulta llamativo la convergencia entre estos *contenidos conceptuales* con los *contenidos mínimos* que en aquel entonces se fijaron en el Plan de Estudios de la carrera de Historia (UNSPJB, 1999, véase Anexo, Documento 9: 255-256) pero que con seguridad la sede de Comodoro no participó en su redacción. O bien, pudo deberse a una interconsulta entre los autores del Ministerio provincial y especialistas metropolitanos.

Esta situación la remarcamos porque resulta llamativa la presentación de contenidos con un sesgo interdisciplinario, pertinencia conceptual y enfocados en problemas históricos desde la especificidad y complejidad de las lógicas de las sociedades antiguas e incluso, habilitando los estudios comparativos entre el COA y las originarias culturas americanas. Dicha convergencia entre los contenidos conceptuales y la actualización de los estudios del COA en nuestro país -como analizaremos más adelante-

será evaluada, a su vez, en relación a la presentación de los contenidos del COA en los textos escolares de aquel entonces.

En el espíritu del diseño provincial, los contenidos *conceptuales* junto a los *procedimentales* y *los actitudinales* fueron presentados como una unidad de significación al interior del área Ciencias Sociales, con el objeto de potenciar el aprendizaje desde un enfoque que apuntara a entender la progresiva complejidad de los procesos histórico-sociales y el tiempo histórico, la multicausalidad de los cambios y las permanencias y la construcción social del espacio geográfico con miras a enfatizar la perspectiva procesual y las competencias analíticas a desarrollar en los alumnos. Entre éstas, enunciaban ejercitar los procedimientos y técnicas de aprendizaje relacionados con la comprensión y la explicación de la realidad social que permitiesen conocer el proceso de configuración de la cultura occidental y la realidad social en las diversas intersecciones de tiempo y espacio.

5.1.3. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (N.A.P.) para 1er año de Educación Secundaria, Ley de Educación Nacional 26.206 (2006) y el diseño curricular provincial.

La Ley de Educación Nacional vigente, sancionada en el 2006, tuvo su respectiva formulación provincial con el Decreto 146/08 a partir del cual se instrumentaron las Comisiones Revisoras para la elaboración del Diseño Curricular chubutense (2014). Los *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios* (N.A.P.) establecidos a escala nacional se presentan en el diseño provincial del Ciclo Básico de Educación Secundaria configurados en *Ejes organizadores de contenidos, Conceptos Relevantes, Núcleos temáticos y contenidos*⁸¹, (véase en Anexo, Documento 12: 259). El diseño provincial propone dar continuidad a un currículo integrado en Ciencias Sociales para los espacios Historia y Geografía en 1er año de Educación Secundaria y en pareja pedagógica.

En la normativa provincial se propone a los docentes implementar ‘la lógica de corredores de contenidos’ es decir, que a partir de los tres ejes organizadores que

⁸¹ En el marco de la Ley de Educación Provincial VIII N° 91 se aprobó el Diseño Curricular para la Educación Secundaria, el Diseño del Ciclo Básico se aprobó mediante la Resolución ME N° 324/14 y a través de la Resolución ME N° 35/15, el Diseño Curricular del Ciclo Orientado (<https://chubut.edu.ar/docs/epja/dc-modular-epja-secundaria.pdf>, consulta 13/07/23)

vertebran el Ciclo Básico en Ciencias Sociales, los docentes pueden seleccionar contenidos que propicien integrar saberes y conceptos que permitan abordajes espiralados con creciente complejidad y profundización en el transcurso de los tres años del ciclo. En este sentido habilita al docente la posibilidad de seleccionarlos en consideración a la diversidad de realidades sociales -pasadas y presentes- que se puedan incorporar para enriquecer y dar significatividad a la propuesta educativa (Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Chubut, 2014: 26-27, 45-61)⁸².

Los *ejes organizadores de contenidos* se expresan en perspectiva de problematización como tres temáticas transversales al Ciclo Básico: a) Las relaciones de poder: permanencias, rupturas e interrelaciones; b) Las configuraciones económicas: formas productivas y territoriales; c) Las dinámicas sociales y culturales. Para 1er año de Ciencias Sociales, el diseño provincial propone que dichos ejes se enfoquen en el estudio de cuatro *núcleos temáticos* con sus respectivos contenidos (véase en Anexo, Documento 13: 260) como son las: 1) sociedades cazadores y recolectoras; 2) sociedades agrícolas (Asia, África y América); 3) sociedades mediterráneas (Grecia y Roma) y; 4) las convulsiones y la reestructuración en la sociedad europea en el pasado (la transición al feudalismo, el Islam y el resurgimiento urbano).

De este modo, pretendimos caracterizar los tres marcos normativos, el Instructivo para los Colegios Nacionales de 1903, los C.B.C. de 1995 y los N.A.P. de 2011, éstos dos últimos con el respectivo Diseño Curricular provincial. Como hemos visto, cada uno responde a una finalidad distinta en relación a un contexto histórico en particular, en el caso del Instructivo de principios del siglo XX, la formación en la historia fáctica cronológica apuntaba a consolidar la incorporación de conocimientos históricos que prepararían al alumno con un fuste cultural como base para continuar en sus estudios universitarios.

En el caso de las siguientes reformas, el aprendizaje significativo de los contenidos se embebía de la incorporación de contenidos procedimentales y los actitudinales. La praxis articulada de esta triple dimensión pretendía que el alumno se formara como un ciudadano crítico y con competencias para realizar análisis de la

⁸² Dos observaciones, que surgen desde la práctica áulica, por un lado, probablemente no haya continuidad y seguimiento de la misma dupla docente en el trayecto escolar de los estudiantes del Ciclo Básico y por otro, en segundo y tercer año, ya no se trabaja en pareja pedagógica, sino que cada espacio Historia y Geografía adquiere autonomía con un docente de la disciplina a cargo, con lo cual la selección del corredor puede presentar limitaciones en su aplicación.

creciente complejidad y de la diversidad de las organizaciones históricas en escalas geográficas y temporales cercanas y lejanas. El acceso a la información ya incluía nuevos canales de comunicación globalizada a incorporar en la práctica áulica.

Por último, el tercer diseño implementado desde la ley de Educación Nacional (2006) ubica al estudiante como sujeto de derecho, donde la educación lo forme en saberes fundamentados en un *qué enseñar* -los contenidos- articulado a un *cómo enseñar* – desde las estrategias didácticas de enseñanza que generen condiciones para que se aprenda a aprender- y *para qué enseñar* -en relación a los propósitos- donde el docente propicia espacios significativos de enseñanza y aprendizaje. Por ende, la relevancia de los saberes escolares a incluir e implementar en la práctica áulica debe estar atravesada por estas tres dimensiones en interacción.

En cuanto a la disposición de los contenidos de la historia del COA en los diseños provinciales, observamos con sorpresa que los presentados en el año 1997 formulaban una actualización e innovación conceptual afín con los estudios del COA en los '90, una problematización histórica, una linealidad de nodos temáticos con pertinencia a los escenarios históricos del COA y con posibilidad de estudios comparativos con la realidad americana. Esta rica propuesta de contenidos conceptuales, no tuvo continuidad en el diseño provincial del 2014 y presentan un recorte histórico -cronológico y temático- que reduce la presencia de los contenidos de la historia del COA y la vacía de la riqueza de los aportes disciplinares que la práctica académica y educativa superior están capacitadas a brindar.

Nos posicionamos a favor de densificar la perspectiva universal y de la diversidad del COA, sin perder la importancia del juego de las escalas cercano/distante y pasado/presente que le otorgan contextos de situación significativos a la enseñanza de esta etapa de la historia en la práctica escolar. Esta vacancia podría sustituirse con una propuesta de contenidos que incorpore una diversidad de procesos históricos propios del COA como son las *realezas antiguas, las formas interestatales e intergrupales de dominación, las prácticas imperiales antiguas, las relaciones entre grupos seminómadas y sedentarios, territorios y políticas de frontera, las fuentes como testimonio del pasado, el patrimonio histórico en nuestro presente* y -por ejemplo- las posibles comparaciones con las lógicas sociales, políticas, culturales y económicas de los pueblos originarios patagónicos.

Lo relevante será explorar de qué manera los ejes y contenidos que presentaron los diseños curriculares provinciales encontraron respaldo académico en los manuales

escolares para 7mo EGB o de 1er año de Historia/Ciencias Sociales según correspondiera en cada caso y en la formación disciplinar continua de los docentes asignados a desempeñarse en tales espacios curriculares.

5.2. Relevamiento sobre la permanencia y relevancia de los contenidos del COA a docentes de Historia de Educación Secundaria.

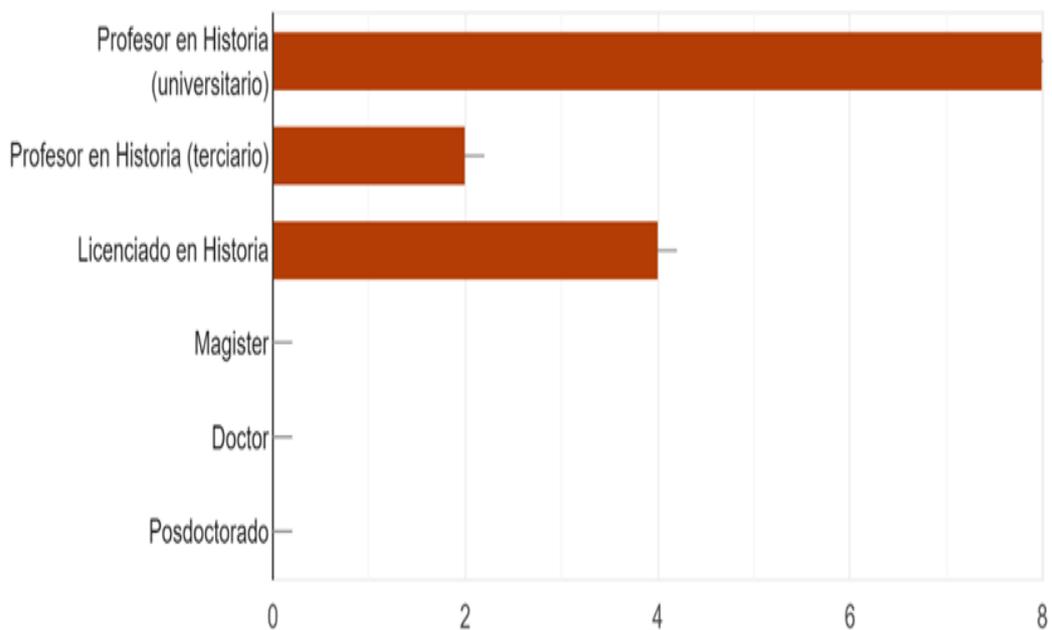
El siguiente relevamiento se realizó a docentes de Historia que se desempeñan en escuelas comodorenses de Educación Secundaria, escuelas públicas, privadas -laicas y confesionales- ya que varios transitan por distintos espacios escolares en su jornada laboral. En su mayoría son egresados de la universidad local y algunos mantienen inserciones académicas en ambos niveles educativos. De trece cuestionarios enviados se respondieron once.

Los cuestionarios versaron sobre los siguientes tópicos:

- 1) presentación personal, formación de grado y desempeño laboral actual
- 2) estado de la relación entre la práctica educativa Superior de la UNPSJB y la Educación Secundaria a escala local
- 3) relevancia y permanencia de los estudios del COA en el diseño curricular de la provincia de Chubut
- 4) propuestas y demandas al equipo de cátedra de Historia del Antiguo Oriente (UNPSJB-CR)

El primer tópico refiere a *la formación de grado* de los consultados⁸³:

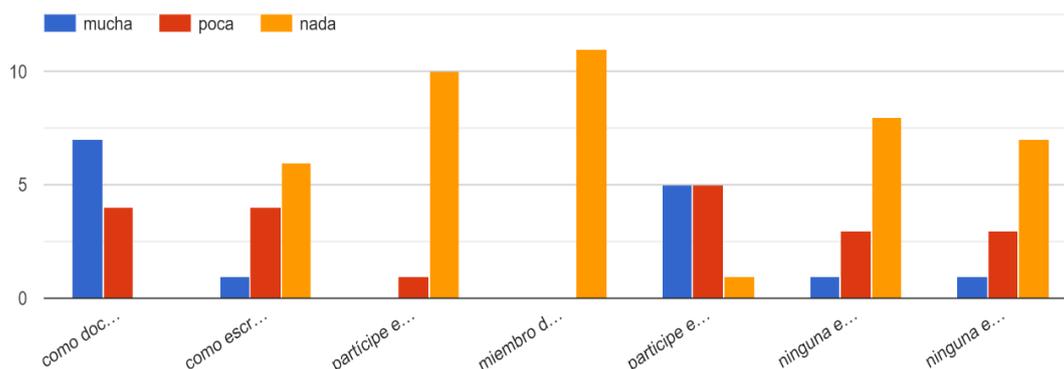
⁸³ En el caso de profesores de Historia con título terciario no universitario, refiere a aquellos formados fuera de la ciudad de Comodoro Rivadavia.



Gráfica 13: Formación de grado de los encuestados.

Acto seguido se indagó sobre la participación de los encuestados en otros roles de la práctica educativa fuera del contexto aúlico, es decir haber escrito textos escolares, haber participado en el diseño curricular provincial, integrar la junta de calificación docente provincial, participar en cursos de actualización o bien, ninguna de éstas, dando por resultado:

¿Qué vinculación tienes con la enseñanza de la Historia en educación secundaria?



- Como docente
- Como escritor de textos escolares
- Participe en diseño curricular provincial
- Miembro de junta de calificación docente
- Participe en cursos de actualización
- Ninguna en 5 años
- Ninguna en 10 años

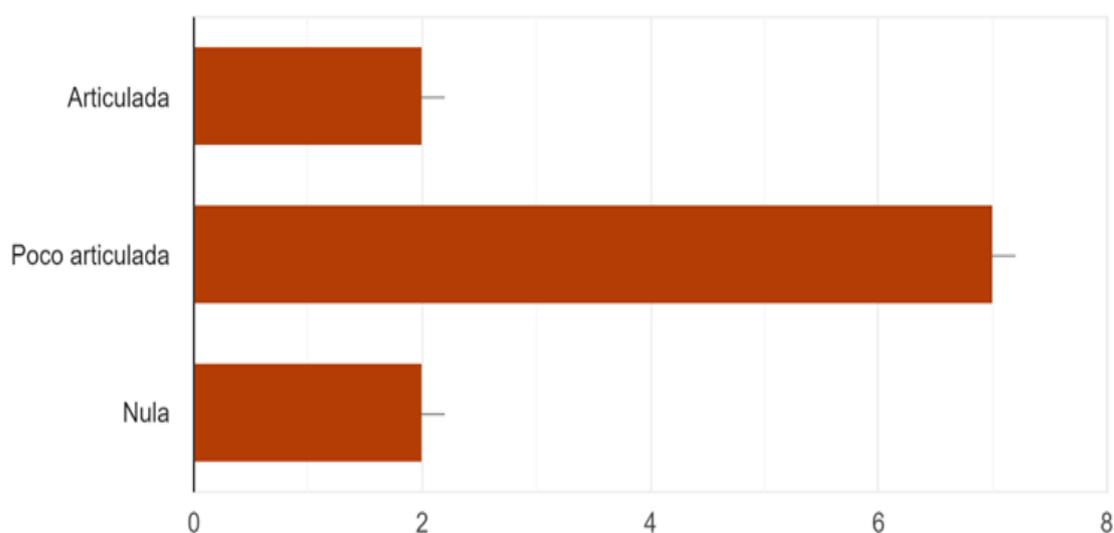
Gráfica 14: Vinculación con la práctica educativa en Educación Secundaria

Como observamos termina siendo relevante el rol docente por sobre otras formas de inserción en gestión educativa y es casi nula la convocatoria a participar en la elaboración o revisión de los diseños curriculares del Ministerio de Educación provincial.

Los historiadores convocados no registran participación en otras actividades educativas referidas a gestión en los diseños curriculares provinciales o en escritura de textos escolares. En este último punto hay una clara demanda de actualización y formación desde los docentes hacia los especialistas locales a fin de fortalecer y significar la práctica áulica escolar:

[...] “Esta vez el escenario es el aula, la enseñanza Secundaria y la relevancia que los estudiantes puedan entender y comprender desde la empatía los procesos históricos en otros espacios, contextos y tiempos que tienen relación con este presente. Necesario para no quedar presos de las "celdas" del sistema capitalista como único sistema imperante. Un ejercicio de aprendizaje para comprender que las formas de organización y producción de los sujetos históricos son complejas, multicausales, y que tienen permanencias en la actualidad y por supuesto, cambios” [...] (M.V.)

El segundo tópico indagó sobre el estado de la relación entre la práctica educativa Superior de la UNPSJB y la Educación Secundaria a escala local, coherente con los anteriores relevamientos, nos interesó rescatar la opinión de los encuestados respecto a caracterizar la relación entre la práctica investigadora y de formación universitaria de la UNPSJB-CR con la práctica educativa del nivel Secundaria, a lo que respondieron según observamos en la gráfica:



Gráfica 15: Estado de la relación entre la práctica educativa en Educación Superior de la UNPSJB y la Educación Secundaria a escala local

En los fundamentos de las respuestas brindadas expresaron lo que entienden es el estado de las interacciones entre ambos niveles educativos, nuevamente, se puso de relevancia de qué manera la iniciativa personal o bien la pertenencia a ambos ámbitos de trabajo conformaban los limitados canales de comunicación entre la Educación Superior y la Secundaria. Para algunos docentes esta situación de *poca articulación* se expresa en que la producción bibliográfica de la universidad local en líneas generales no llega al nivel secundario -salvo iniciativas personales - y que las producciones quedan ancladas en el ámbito universitario a pesar de las redes sociales vigentes.

Otras voces expresaron que las investigaciones se suelen proyectar con miras a ser reconocidas en otros centros académicos y con mínimas consideraciones de

actividades de extensión hacia los docentes locales y las escuelas de la región. En otras palabras, es clara la demanda de instancias de actualización que permitan fortalecer una práctica educativa significativa, dado que en este sentido tampoco encuentran eco en los manuales escolares.

Otras respuestas se enfocaron en el estado de la actualización de los contenidos del COA correspondientes a 1er año de Secundaria manifestando que después de haber egresado tuvieron pocas posibilidades de acceder a capacitaciones sobre el COA que sitúen temáticas relevantes y posibles estrategias procedimentales para su enseñanza junto a fuentes, fichas de lectura y bibliografía. La ausencia de tales intercambios académicos es lo que materializa esa desarticulación entre la práctica académica, la práctica educativa en el nivel Superior y tras graduarse, su desempeño profesional en el nivel Secundario que lo perciben falto de posibilidades de actualización disciplinar:

[...] “Creo que tiene que ver con la cantidad de información que hay en los libros de textos escolares, es demasiada y no toda es relevante. Revisaría esos textos o armaría fichas... hay mucha desarticulación entre lo que se produce en la universidad y lo que, efectivamente se da las escuelas.” [...] (P.C)

Asimismo, expresaron la existencia de un distanciamiento entre la gestión institucional del Ministerio de Educación provincial que proponga puentes de articulación entre los ‘densos diseños curriculares’ y las realidades concretas del aula. Es casi unánime la visión de los historiadores que se desempeñan en Educación Secundaria sobre la *desarticulación* existente entre ambos niveles educativos y la reiterada demanda hacia la Educación Superior local de propuestas de actualización y formación. En este aspecto, un emergente limitante que expresaron es la escasa disponibilidad horaria y con reconocimiento institucional a fin de poder acceder a capacitaciones factibles de ser incorporadas en las propuestas áulicas escolares. En este sentido:

[...] “Es primordial que se avance en la producción de escritos que contemplen la posibilidad de llegar a los docentes de secundaria, de una forma más práctica y directa, ya que por la cantidad de horas en cargos, pueden no estar con el tiempo adecuado para gozar de la posibilidad de leer mucho para mantenerse tan actualizados, sobre todo pensando que los saberes del COA son parte de todo un conjunto de saberes que incluyen otras épocas de la construcción histórica sobre el ser humano” [...] (S.P.)

En continuidad con lo anterior, pasamos al tercer tópico: la *relevancia y permanencia de los estudios del COA en el diseño curricular de la provincia de Chubut*. La siguiente expresión recupera la afinidad que sobrevuela en las apreciaciones vertidas:

[...] “Trabajar temáticas del Cercano Oriente Antiguo, son temáticas que suelen generar profundos debates (...) como lo ya mencionado sobre la concepción del poder, posibilita abordarlas promoviendo el análisis crítico, la síntesis, la comparación, la búsqueda de continuidades y rupturas con el presente o con otros momentos de la historia, por lo menos del siglo XX” [...] (A.M.I.)

Otra reflexión que realizan los encuestados respecto a la permanencia de los contenidos del COA en los diseños curriculares provinciales tiene que ver con que los mismos preserven su carácter de problema histórico que les permita, en el espacio áulico, fortalecer saberes que refieran a la diversidad, a la especificidad y a la complejidad de las sociedades en la multiplicidad de tiempos y espacios que la humanidad ha recorrido.

Estas cuestiones permitirían avanzar en el conocimiento y entender las lógicas de aquellas sociedades contemporáneas consideradas *no occidentales*. Otros historiadores locales sugieren que se reflexione y se aborden las problemáticas trabajadas sobre el COA teniendo articulaciones temáticas con la realidad témporo-espacial de la región de pertenencia, con los intereses de los estudiantes, y con lo que ofertan los medios de comunicación para potenciar tales saberes.

En el cuarto tópico se exploró acerca de las *propuestas y demandas al equipo de cátedra de HAO (UNPSJB-CR)* que resultaran relevantes a la práctica docente en Educación Secundaria. Algunas respuestas apuntaron a poder establecer relaciones entre las problemáticas del COA con los problemas actuales y que despiertan la atención de los alumnos como la educación, la forma de vida, las mujeres, o la niñez.

En otras, la demanda estuvo centrada en la posibilidad de acceder a ofertas de actualización o bien, a la creación de un repositorio web -interactivo y dialógico- donde dispongan de material bibliográfico y audiovisual que permitiera conectar patrimonio histórico con realidades culturales, históricas y geopolíticas de actualidad en la región. Asimismo, se centró en ofrecer lecturas que permitan ejercitar y dinamizar la trasposición didáctica de los contenidos disciplinares.

Los encuestados que expresaron la *poca o nula articulación* entre la Educación Secundaria y la Educación Superior universitaria argumentaron en favor de potenciar

dicha articulación desde la propia formación en las didácticas específicas de la carrera de grado en Historia.

En síntesis, el relevamiento ha permitido observar una demanda constante de capacitaciones basadas en nodos temático-problemáticos y el acceso a fichas de lecturas actualizadas y configuradas a la formación docente y práctica educativa para Educación Secundaria.

De todos modos, merece señalarse que en las ya mencionadas *Jornadas diálogos pasado-presente* organizadas por el grupo de estudio *Estatalidad, Fronteras y Prácticas en las sociedades antiguas y de la modernidad clásica* (G.E.E.F. P.S.A y M.C., Res. CDFHCS N° 180/2012) se registró una escasa inscripción y asistencia de docentes de Educación Secundaria local, más allá de su difusión y reconocimiento por Supervisión de escuelas de Educación Secundaria local dependiente del Ministerio de Educación provincial.

Pudimos constatar que dichas ausencias se deben a la excesiva carga horaria laboral de los docentes secundarios, a la falta de reconocimiento institucional y de incentivo económico para asistir a una actividad formativa en el horario laboral escolar y en el dificultoso acceso (por la ubicación distante, la complejidad en el tránsito vial y las limitaciones en la regularidad del transporte urbano) hasta el edificio de la universidad, con lo cual sólo suelen asistir los que están comprometidos como auxiliares docentes en las cátedras universitarias del área (véase en Anexo, Plano 2: Ubicación de la UNPSJB-CR en la ciudad: 239).

Ahora bien, en el mismo sentido que en los anteriores relevamientos, la distante localización geográfica patagónica se ha relativizado en torno al impacto y posibilidades que las redes e internet han canalizado hacia espacios de formación, actualización e intercambio con otras regiones y países si bien entienden que los canales para las capacitaciones disciplinares con la universidad local deben fortalecerse. Estas generaciones formadas desde los '80 y -la mayoría ya en los '90 y principios del presente siglo- hoy conforman el universo local de los profesores de Historia con nuevas inquietudes:

[...] “Ejercitar la capacidad de salirse de lo conocido, para reflexionar sobre problemáticas y contextos diferentes; también permitiría interpelarnos sobre ciertas cuestiones, que antes se

resolvían de una manera, y hoy podemos resolverlas de otra forma; es una invitación a enriquecer al estudiante en cuanto a los diferentes registros que permiten brindarnos información sobre la historia del ser humano” [...] (S.P.)

En síntesis, las redes abren a otros escenarios territoriales y el mundo se encuentra atravesado por acontecimientos, prácticas sociales, culturales, geopolíticas, económicas que requieren que los educandos también estén formados en estas lógicas conectadas entre las escalas locales, nacionales y mundiales. Y en este posicionamiento, los docentes de Educación Secundaria reclaman actualización y compromiso de extensión de la universidad local que acompañe la explicación de los procesos de cambio con fuste académico, pero encuentran un escenario cargado de limitaciones económicas, burocráticas y laborales por sobre uno de posibilidades a escala local.

5.3. Los contenidos del COA en manuales escolares, relevamiento de permanencias y estado de actualización.

En el presente apartado analizaremos los contenidos de la historia del COA abordados en una selección de textos escolares que corresponden a 1er año de Educación Secundaria a fin de realizar un relevamiento de su tratamiento historiográfico y el recorrido didáctico disciplinar que han tenido desde las casas editoriales más utilizadas en el ámbito local. Los manuales elegidos responden a una selección realizada en base a las respuestas de los docentes de Educación Secundaria encuestados.

Iniciamos este apartado realizando una tabla comparativa de cuatro manuales de Historia de 1er año de Educación Secundaria publicados con anterioridad a 1983 (Astolfi, 1958; Bustinza y Ribas, 1972; Drago, (5ed 1980 [1966]), si bien estos textos tuvieron permanencia en la práctica escolar hasta avanzada la década de los '80 -y aún permanecen para consulta en las bibliotecas escolares y públicas-, cuando se produjo una marcada renovación editorial en correspondencia con el contexto histórico nacional y el disciplinar.

Nuestro análisis se enfocó en los capítulos que refieren a la historia del COA. La tabla comparativa (véase en Anexo, Documento 14: 260-261) se elaboró a partir de proponer categorías e indicadores que nos permita observar características, cambios y

continuidades en la modalidad editorial de dichos clásicos textos escolares. Estos son: editorial y año; formulación del índice; presencia de fuentes primarias y secundarias; utilización de conceptos; incorporación de preguntas temáticas o problematizadoras; referencia o autoría de especialistas del área e inclusión de estrategias de aprendizaje.

Nuestro objetivo consistió en indagar de qué manera en estas ediciones escolares se abordaban los contenidos, el uso de categorías disciplinares y la inclusión de estrategias didácticas para la enseñanza de los contenidos del COA a lo cual podemos concluir que:

- ✓ enuncian las culturas antiguas del CO como *civilizaciones* y *cuna de las civilizaciones* estableciendo clasificaciones culturales a partir de enumerar los rasgos diacríticos, las razas y la evolución histórica de las mismas,
- ✓ identifican actividades a partir del ‘determinismo’ del medio geográfico
- ✓ estructuran la disposición de los temas organizados en los diversos aspectos que titulan del siguiente modo: el medio geográfico, la sociedad, el pueblo, el gobierno, lo política, el ejército, la religión y el culto funerario, la arquitectura, el arte y las ciencias, pero descriptos como apartados estancos teniendo escasa relevancia los aspectos económicos e interculturales,
- ✓ incorporan en las explicaciones palabras como *razas*, *cuna de las civilizaciones*, *ciencias*, *monarquía*, *absolutismo*, *invasiones*, *clases sociales*, *salarios*, *industria*, *empresas* categorías que en su conjunto han sido historiográficamente revisadas por la escasa pertinencia conceptual para referir a periodos históricos del COA,
- ✓ anexan -según se identifica en la tabla- a modo innovador, extractos de citas de autores contemporáneos, fuentes primarias escritas, mapas temáticos e imágenes junto a la formulación de preguntas y actividades para los estudiantes
- ✓ titulan algunos contenidos que resultan -a nuestra actual interpretación de los procesos históricos- disonantes por la carga peyorativa y falaz a los vigentes estudios del área: [...] “La guerra no produce ninguna cultura Los asirios no crearon ninguna forma nueva de cultura” [...] (Bustinza, 1972: 50) y [...] “Arios contra semitas” [...] (Drago, 1975 [1966]: 45-46).

Para concluir esta introducción, observamos que los manuales de Bustinza (1972) y Drago (1980 [1966]) parecieran pretender un incipiente tránsito desde una *Historia sin pedagogía a una Historia con pedagogía* (Cuesta, 2002: 33-36) cuyo tradicional interés erudito, memorístico y enciclopedista pasó a complementarse con la incipiente inclusión

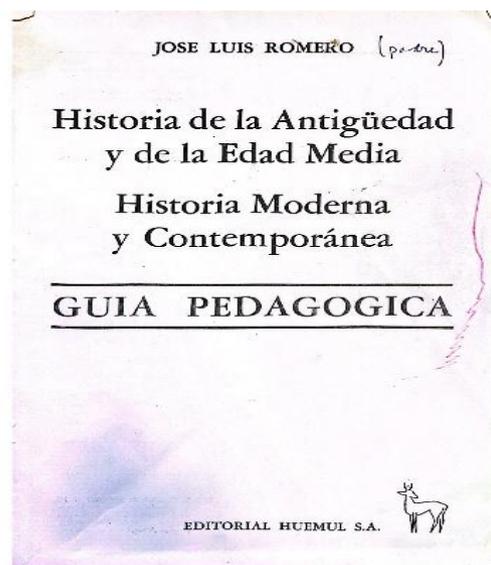
de propuestas que consideraban la participación del estudiante a través de la resolución de actividades como se puede ejemplificar en la tabla comparativa (véase en Anexo, Documento 14: 260-261), en el ‘Trabajo práctico’ y ‘Test de conocimientos’ (Drago, 1980: 39) (véase en Anexo, Documento 15:262) .

La presentación de los textos junto a mapas históricos temáticos brindó una progresiva dinámica a los manuales. Estas iniciales actividades prácticas testimonian un doble propósito porque conjugaban en cada consigna propuestas para ejercitar las habilidades cognitivas con los respectivos contenidos presentados en cada capítulo. Si bien, estas actividades prácticas destinadas al estudiante solo abrían un horizonte inicial de *historia con pedagogía*, dado que la propuesta final de un ‘Test de conocimientos’ implicaba -según explicita dicho instrumento- la evaluación del aprendizaje logrado y la acreditación del mismo a través de la insistencia y repetición de la actividad hasta lograr el resultado establecido por el manual (Anexo, Documento 15: 262).

Sin embargo, ya en 1972 José Luis Romero⁸⁴ había elaborado una *Guía Pedagógica* para el estudio de la Historia de la Antigüedad y de la Edad Media (publicada por la editorial Huemul) donde puso en escena la renovación disciplinar que la ciencia histórica como disciplina venía transitando en aquellas décadas y la necesidad de su correlato con la práctica docente secundaria y los textos escolares que se utilizaban en los procesos de aprendizaje escolares.

Romero enfatizó que existía una primacía de la historia política y del tiempo corto en la historiografía tradicional escolar y su objetivo era la necesaria revisión de estas perspectivas. Es decir, proponía a través de esta *Guía Pedagógica* acercar al docente información sobre la renovación historiográfica que le permitiera, a su vez, inscribir los acontecimientos a enseñar en contextos históricos-sociales y de este modo, que impactasen de modo diferencial en los procesos educativos de la Educación Secundaria (1972, 2).

⁸⁴ José Luis Romero (1909-1977) historiador argentino que introdujo en nuestro país los debates de Annales y creó el Centro de Estudios de Historia Social que contribuyeron a la corriente de revisión historiográfica nacional. Doctorado en la UNLP desarrolló sus investigaciones y publicaciones sobre estudios de las burguesías medievales, sobre las ciudades y las ideas políticas en Argentina y en América. Asimismo, fue un intelectual universalista que aportó al pensamiento historiográfico los conceptos ‘vida histórica’ y ‘conciencia histórica’ para analizar y comprender las dinámicas de las sociedades pasadas.



Scanned with CamScanner

Figura 1: Tapa de la Guía Pedagógica (Romero, 1972).

En dicha ficha pedagógica, Romero proponía, por un lado, a través de una fundamentación disciplinar, acercar al docente de Secundaria una actualización para tomar distancia de la historia tradicional y enciclopedista. Por el otro, se enfocaba en ofrecer propuestas didácticas para abordar la enseñanza de los contenidos de historia de las civilizaciones antiguas del Cercano Oriente. Dicha propuesta refería a la selección de contenidos, a la modalidad de estructuración de los mismos en los programas escolares y a la formulación de estrategias metodológicas que incluían la incorporación de documentos, ilustraciones y mapas. Asimismo, proponía actividades para su interpretación y para ponderar la indagación bibliográfica en los alumnos con el objeto de lograr en su conjunto, la enseñanza de una historia que integrara las múltiples dimensiones que hacen a la vida de los hombres en su complejidad a través del tiempo.

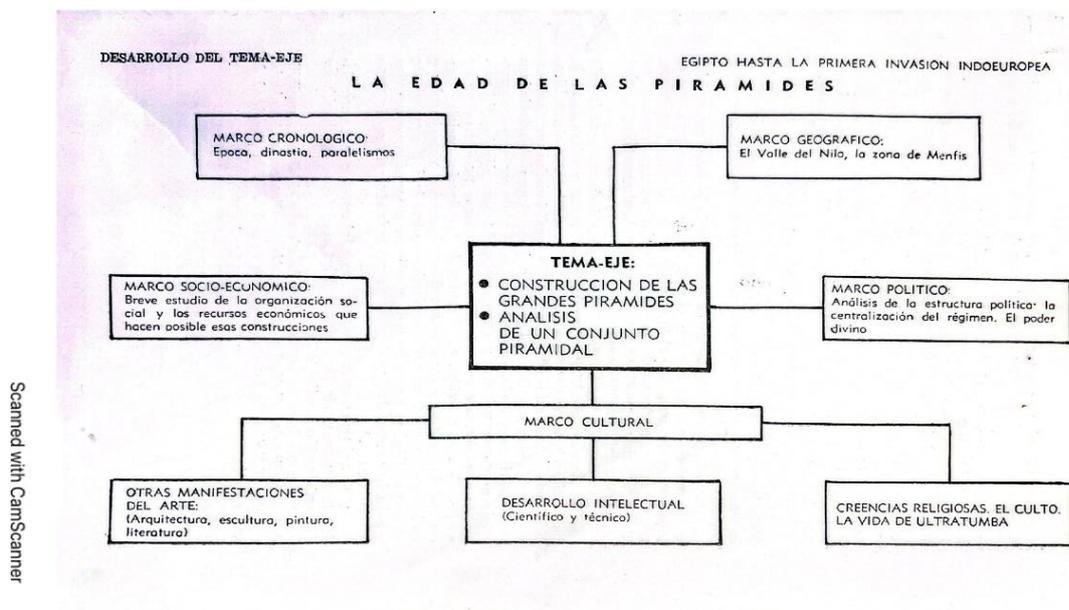


Diagrama 4: ‘La edad de las Pirámides’ en Guía Pedagógica (Romero, 1972: 7).

En particular, Romero expresaba que lo relevante era implementar estrategias didácticas, es decir, ya señalaba que tan importante como los contenidos que el alumno aprende es la *manera cómo* los aprende, en sus palabras, pretendía que el joven egresado de la escuela secundaria utilizara sus estudios de Ciencias Sociales para comprender la realidad contemporánea, y para ello era necesario adquirir y desarrollar conductas cognitivas en la práctica educativa (Romero, 1972: 6).

De este modo, enunciaba la necesidad de desarrollar en los alumnos el pensamiento reflexivo, la capacidad analítica y la actitud crítica a través de la implementación no de un método sino de *métodos*. En tal sentido, el historiador proponía [...] “esbozar ideas al docente que puedan servir de base para establecer un *método activo en la enseñanza de la Historia*” [...] (Romero, 1972: 6) en claro rechazo a las tradicionales formas de enseñar la Historia.

En su propuesta señalaba que ningún material didáctico, ni libro de texto podía sustituir la actividad docente del profesor quien los utilizará según sus propios criterios metodológicos, pero sí podían constituirse en un eficaz auxiliar de la compleja tarea de la enseñanza [...] “el libro de texto puede constituir un buen punto de partida para iniciar a los alumnos en el manejo crítico de la información y capacitarlo para afrontar una bibliografía más compleja... enseñar a pensar, *enseñar a aprender*” [...] (Romero, 1972: 13-14)

A nuestro entender, afín con la propuesta de *historia con pedagogía* (Cuesta, 2002: 33) la Guía *pedagógica* de Romero, hoy naturalizada en sus preceptos, debió esperar casi una década para su inclusión en la educación escolar y en la producción editorial argentina. Esta guía de inicios de los '70 representa un documento inédito para su época, por un lado, por la intencionalidad de articular la práctica investigadora de un historiador universitario y la práctica educativa escolar. Por otro, por la intención de actualizar los fundamentos del hacer Historia y su impacto en la reformulación de la práctica docente y de los contenidos de historia del COA a partir de temas-ejes que problematizaran y apuntaran a un aprendizaje significativo (Romero, 1972: 6-7). Ambas situaciones resultaban disruptivas al prisma de la historia fáctica y tradicional y a la enseñanza de la historia dominante en aquellos años hasta su revisión tras el retorno a la democracia en 1983.

El estudio del COA en textos escolares posterior a 1983

En este apartado, presentamos un análisis realizado a manuales escolares de 1er año de Secundaria editados desde la década del '80, debiendo destacar que a través de las reformas educativas el público etario varió en función de la estructuración de los niveles educativos en nuestro país y de la provincia de Chubut en particular, a saber:

Legislación vigente	Ley de Educación Común 1.420 (1884)	Ley Federal de Educación 24.195 (1993)	Ley de Educación Nacional 26.026 (2006)
Organigrama	7 años Educación Primaria y 5 años Educación Secundaria /media	Tres ciclos de Educación General Básica Tres años de Polimodal orientado	En Chubut: 6 años de Educación Primaria y 6 años de Educación Secundaria (tres de Ciclo Básico y tres Ciclo Orientado)
Edad	13-14 años	12-13 años	12-13 años
Manuales con contenidos COA	1er año Secundaria	7mo grado EGB ⁸⁵	1er año Educación Secundaria

Tabla 13: Los marcos normativos en Educación en el ámbito nacional y en Chubut.

⁸⁵ A cargo de profesores o parejas pedagógicas del área de Ciencias Sociales (Historia-Geografía).

Los textos escolares relevados son los que registramos con mayor circulación en los espacios áulicos locales:

- AAVV (1988) *Historia 1*, Santillana
- AAVV (1995) *Historia El mundo antiguo y la Edad Media 1*, Santillana
- AAVV (1998) *El libro de la sociedad en el tiempo y el espacio 7. Educación General Básica*, Kapeluz
- AAVV (2000) *Ciencias Sociales 7 EGB*, Santillana
- AAVV (2005) *Ciencias Sociales 7 Todos protagonistas*, Santillana
- AAVV (2010) *Historia. Desde las primeras sociedades hasta el siglo XV. Saberes clave* Santillana
- AAVV ([2010] 2013) *Ciencias Sociales 1*, Saberes clave, Santillana
- AAVV (2013) *Ciencias Sociales 1. Conocer +*, Santillana
- AAVV ([2014] 2015) *Ciencias Sociales 1*, Santillana en línea
- AAVV (2013) *Historia de los primeros seres humanos al fin de los tiempos medievales*, Estrada secundaria
- AAVV ([2014] 2017) *Ciencias Sociales 1*, Santillana en línea
- Avegno, M., Morichetti, M. (2017) *Hacer y aprender en Ciencias Sociales 1. Repasá, resolvé y revisa*, Santillana

Se elaboraron tablas comparativas de los manuales de Historia de 1er año de Educación Secundaria a partir de proponer categorías e indicadores que nos permitieran observar y concluir características, cambios y continuidades en la línea editorial de estos textos escolares (ver en Anexo, Documento 16: 262-267). Estos indicadores fueron: editorial y año; formulación del índice; presencia de fuentes primarias y secundarias; utilización de conceptos; incorporación de preguntas temáticas o problematizadoras; referencia o autoría de especialistas del área e inclusión de estrategias de aprendizaje.

En primer lugar, hemos confirmado que la participación de especialistas argentinos en historia del COA en la redacción de textos escolares se reduce a cuatro casos puntuales, por orden cronológico: Irene Rodríguez (Santillana, 1988), Alicia Daneri (Santillana, 1995), Susana Murphy (Estrada, 1998) y la coordinación autoral de Juan Ferguson (Estrada, 2013). A su vez, el texto que coordina Ferguson es el único que incorpora paratextos con entrevistas a otros especialistas argentinos.

El manual *Historia 1* (Santillana, 1988) es un texto que inaugura con fuerza una nueva matriz en la edición de textos escolares por su contenido, diseño creativo e incorporación de múltiples fuentes, glosario conceptual y actividades que proponen la activa participación del estudiante. Para su edición fue convocada una especialista del área, Irene Rodríguez. Todos los manuales analizados ya se inscriben en la *historia con pedagogía* (Cuesta, 2002: 33-36) y con esto referimos a que todos adjuntan junto a los contenidos históricos una diversidad de actividades que tienden a enseñar y ejercitar contenidos procedimentales para la pertinente apropiación de los temas. Cada texto escolar por su cuenta presenta -según hemos volcado en la planilla- en mayor o menor extensión estrategias de aprendizaje y diversidad en las propuestas de aplicación didáctica de los saberes.

En los '90, comienza a observarse una actualización conceptual de los contenidos con la intervención de Rodríguez, Daneri y Murphy. En esos textos se incorporaron temáticas referidas a sociedades nómades y sedentarias, a intercambios entre áreas culturales y se incorporaron fotografías a color. En el caso del texto donde participó Murphy (Estrada, 1998) se incluyeron preguntas y ejes temáticos transversales que apuntaban a presentar los contenidos conceptuales en clave de problemas históricos con miras a indagar sobre cambios y continuidades y establecer comparaciones entre sociedades antiguas.

Los manuales que se editaron a continuación de éstos, se distanciaron progresivamente de una actualización y consulta disciplinar a especialistas del área. En general, en las décadas siguientes los textos, en líneas generales, reproducen en cada nueva edición los contenidos habituales de la historia del COA. Esto lo observamos del siguiente modo:

- ✓ permanecen hasta entrado el siglo XXI, títulos y referencias en términos de *civilización; cuna de la civilización; monarquías absolutas y teocráticas; origen del Estado egipcio en la unificación de dos reinos en el Delta y en el Valle; imperio acadio; cautiverio en Egipto y éxodo hebreo; ferocidad guerrera de los asirios* temáticas y categorías revisadas en la historiografía especializada y en la práctica investigadora nacional e internacional,
- ✓ recién una edición de 2010 (Santillana) es la primera que utiliza el concepto *civilización* en términos de complejidad social y distante de posicionarlo como cumbre de una escala evolutiva al modo de la historiografía tradicional. En su lugar, se empezó a designar en términos de *la formación de los primeros Estados*

- en distintas áreas culturales. Encontramos una sola mención que refiere a la categoría *realeza* (Estrada, 2013) para referirse a formaciones políticas del COA.
- ✓ se observan mínimos paratextos que aborden *la realeza hitita con prácticas imperiales* y su participación en las redes políticas, culturales, diplomáticas y de poder junto a otras realezas y grupos en el segundo milenio a.C.,
 - ✓ se observan escasas referencias a conectores macro que articulen las sociedades del COA con aquellas del Mediterráneo Oriental y con la riqueza de intercambios entre culturas que - diferentes en su dinámica de formación- eran sincrónicas en cada contexto temporal del COA,
 - ✓ la selección bibliográfica suele estar desactualizada.

En conclusión, podemos distinguir la presencia de un marcado giro editorial hacia mediados de los '80, respecto a los cuatro primeros manuales analizados, con respecto al contenido conceptual, procedimental y al diseño editorial en su conjunto sumado a la incorporación de la autoría de una profesora formada y activa en la enseñanza de la HAO en el nivel superior, Irene Rodríguez. Este importante cambio editorial, se actualizó en la siguiente década con la convocatoria de dos reconocidas especialistas en el área -Daneri y Murphy, docentes e investigadoras de la HAO- en dos editoriales de importante circulación.

A partir de aquel entonces, sólo se produjo una progresiva pero lenta y parcial actualización de la propuesta académica editorial, esto se observa en la continuidad en el uso de conceptos y formulación de temas históricos perimidos y alejados de las discusiones académicas aceptadas en los centros de estudio especializados en Argentina y en el extranjero. En síntesis, se observa una reedición permanente solo maquillada en los títulos y nuevas actividades. Un caso de actualización se presentó recién en 2013. Se trata del manual coordinado por otro especialista de la UNMDP y editado por la Editorial Estrada, donde el abordaje de las temáticas históricas del HAO es afín a la actualización disciplinar.

Este último caso, es uno dentro de la industria editorial argentina, bajo el fuerte liderazgo de, por ejemplo, la editorial Santillana, que ha reeditado versiones anteriores sin un tamiz de actualización respaldado en la consulta de especialistas del COA y sin abordar en el análisis las conexiones y continuidades con la Historia clásica y del Mediterráneo oriental. Esto visibiliza un ápice de las múltiples divergencias entre la

práctica editorial de textos escolares y la práctica académica, que este análisis de la producción editorial permite poner en evidencia.

Ahora bien, esta divergencia también se hace presente al señalar que la producción editorial escolar analizada es de carácter nacional o con mayor precisión, centro-metropolitana sin propuestas de adecuaciones regionales acorde a los diversos diseños curriculares de cada provincia o región argentina. Esta situación pone en escena la nula interacción institucional entre las propuestas editoriales y los diseños curriculares provinciales, en nuestro caso de Chubut, donde las nomenclaturas, ejes temáticos y contenidos no se condicen entre los índices editoriales y los saberes a desarrollar en la Educación Secundaria de otras localidades nacionales.

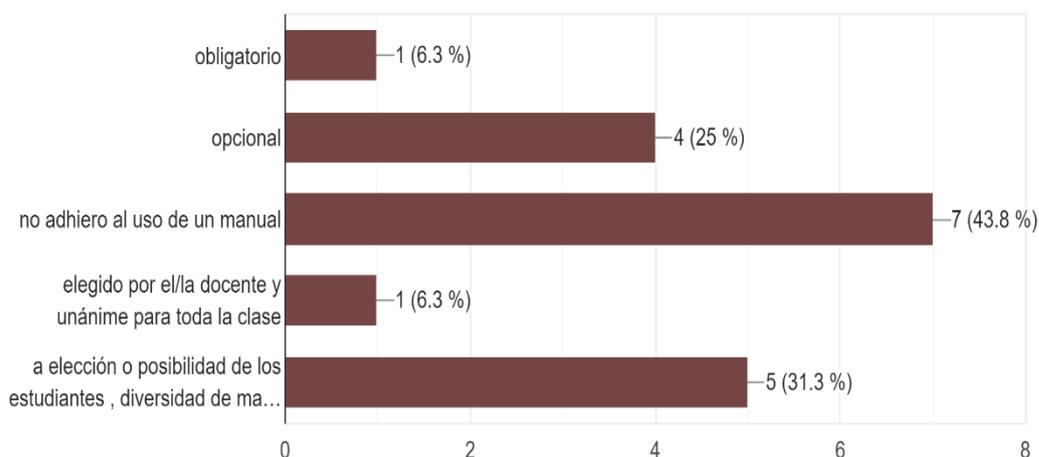
En este sentido, los docentes locales de Ciencias Sociales de 1er año de Educación Secundaria señalaron que los manuales no dan un contenido completo y complejo de lo que corresponde enseñar en 1er año, por esto hay que complementar con otros recursos didácticos. Otras apreciaciones distinguen a favor de la permanencia de los manuales como estrategia para obtener información, pero adhieren a considerar que carecen de contextualización local y muchas veces pecan de centralismo. En líneas generales existe un acuerdo generalizado en cuanto a expresar que:

[...] “En el aula no usamos un manual específico, sino que alternamos varios textos de diferentes manuales para comparar, por ejemplo. Los manuales encasillan mucho el contenido, sus textos se pueden utilizar, pero las actividades que proponen no son muy ricas en comprensión de texto para un 1er año de secundaria. Los manuales con los años vienen con el contenido más recortado y lejos está de la actualización docente que se necesita” [...] (M.S.).

En el presente apartado y en relación a este tema de interés, se continuó con el relevamiento realizado a docentes de Ciencias Sociales de 1er año de Educación Secundaria en escuelas de la ciudad de Comodoro Rivadavia, donde indagamos sobre la incorporación de los manuales escolares en sus prácticas de enseñanza a lo que respondieron:

En tus clases, usar manual de Historia o Ciencias Sociales en 1er año secundaria, era o es

16 respuestas



Gráfica 16: Incorporación de manuales escolares en la práctica áulica.

Los primeros datos que observamos es que la obligatoriedad del uso del manual, así como la homogeneidad en la utilización de un manual para toda el aula bajo el criterio de elección del docente no responde a la mayoría de las situaciones relevadas, por el contrario, prima una concepción favorable a la diversidad de manuales y a la diversidad de formatos textuales para la incorporación de contenidos y desarrollos de aprendizajes en el aula. También señalaron respecto a la inclusión de los manuales en la práctica escolar que el uso de éstos es una entre otras tantas opciones argumentando que existen múltiples condicionantes a la hora de decidir no utilizar un único texto: aspectos económicos, dinámicas áulicas heterogéneas, accesibilidades de formato, inclusión escolar y atención a las diversidades.

Por el contrario, otros docentes de 1er año se expresaron a favor de los textos escolares en cuanto proporcionan al estudiante un armazón o estructura que lo ayuda a ordenarse en los contenidos y la cronología y le facilita al docente la transposición didáctica y el uso de variadas fuentes. Otros entienden que más allá de estos aspectos significativos, el docente debe elaborar otros materiales como estrategia de abordaje de contenidos, otorgándole una centralidad a su rol como seleccionador de las estrategias y de la información a trabajar en función de sus propósitos, del contexto áulico y de otras cuestiones como la realidad escolar donde se desempeña.

Esto último, nos deriva a una de las cuestiones a subrayar en la consideración de prácticas que refuercen la articulación entre los niveles educativos Secundario y Superior a fin de optimizar la actualización curricular y la didáctica del contenido disciplinar e impulsen pensar la variable pasado/presente, cercano/lejano desde el ejercicio comparativo entre realidades históricas locales y alteridades geohistóricas que las editoriales centradas en CABA distan de sortear:

[...] “Los manuales escolares son uno de los recursos didácticos y suelen ser a la vez, aunque no siempre, recursos de mediación comunicacional y cognitiva. Si la intención incluye ese uso mixto el texto pasa a ser un elemento más para construir procedimientos y reforzar o ayudar a elaborar nuevos saberes. La mayor problemática con los mismos suele ser la distancia entre los diseños, los saberes y temáticas con los trabajados en los espacios de educación superior. Considero que sería interesante una capacitación bianual para su optimización en el uso de las aulas en las diversas escuelas y contextos, porque siempre, los ejemplos suelen rondar en pensar CABA en la intención de hacer un diálogo entre el pasado y el presente” [...] (S.d.S.)

Esta situación nos llevó a explorar de qué manera los ejes organizadores y los contenidos conceptuales que planteaba el diseño provincial de Chubut entre 1997-2014 y aquellos reformulados por el Ministerio provincial desde el 2014 convergen o no con los índices que presentan los manuales escolares. En primer lugar, se observa que los textos escolares responden a la disposición curricular de Ciencias Sociales y con esto yuxtaponen y ensamblan los contenidos disciplinares de Historia y de Geografía, lo cual no significa una articulación entorno a los ejes o nodos temáticos que constituyen una propuesta de Ciencias Sociales.

A modo de ejemplo, los contenidos conceptuales propuestos por el diseño curricular de Chubut (1997-2014) (ver Anexo, Documento 11: 258) en su Eje 2: ‘Estado y sociedad: cambios y continuidades en su construcción’ presentan un notorio distanciamiento respecto de los índices de los manuales escolares más apegados a formas historiográficas tradicionales de expresar la disposición de los contenidos y la carga conceptual a los que referían:

[...] “Las sociedades urbanas y el proceso de formación de los primeros Estados (III-II milenio a.C.). La sociedad urbana. La ciudad como centro del poder. El estado teocrático y el orden social (formas de dominación y legitimación). Las sociedades tributarias. La religión como factor de cohesión y control social. La organización económica. Intercambios. Unidades socio-culturales a considerar (Cercano Oriente, África,

Mediterráneo, Mesoamérica). Dimensiones de análisis a considerar: El poder, los actores y las relaciones sociales, la estructura económica, producciones culturales. Cambios y permanencias” [...] (Diseño curricular Chubut, 1997)

Esta divergencia sin dudas representaría un desafío para los docentes de Ciencias Sociales de 7mo EGB, que debían articular el cumplimiento de los contenidos establecidos en el diseño curricular -quizás sin la formación disciplinar correspondiente- o la adecuación a los manuales escolares en aquellas décadas con mayor anclaje referencial en la práctica áulica.

En el caso del siguiente diseño curricular provincial establecido en 2014 los contenidos que se establecen para el ‘núcleo: Sociedades Agrícolas’ tienen continuidad con los anteriormente presentados y aún en las críticas que ya hemos comentado, la formación de grado de la universidad local de nuevas generaciones de profesores en Historia y la incipiente revisión editorial zanjó, entendemos, que en parte, esa anterior desarticulación. Asimismo, la virtualidad amplió el acceso a un abanico de materiales alternativos a incorporar en la práctica áulica.

Tal como adelantamos en el estado de la cuestión, en las conclusiones del proyecto de investigación local *Caracterización de la construcción de representaciones del poder, de las identidades y de las fronteras en prácticas pasadas y presentes. Su influencia en diferentes culturas escolares comodorenses y en los manuales escolares utilizados por los alumnos del 7º de EGB 3* (Sayago y Baeza, 2009), en aquel entonces ya se observaba que en los manuales escolares se destacaban: a) la linealidad del acontecer histórico (en el sentido de que unas sociedades antecederían y otras las continuaban); b) la inexistencia de relaciones sincrónicas entre grupos o culturas y c) la necesidad de proponer la actualización docente en estrategias analíticas y procedimentales para abordar los contenidos curriculares desde un modo alternativo a lo observado en los manuales escolares.

A consecuencia de esta última observación se editó una compilación de trabajos llevados a cabo por historiadores locales del Grupo de Estudio sobre Estatalidad, Fronteras y Prácticas en las Sociedades Antiguas y de la Modernidad Clásica (G.E.E.F.P.S.A y M.C, UNPSJB) en una publicación titulada *Aportes para la lectura de la otredad y las fronteras en las sociedades mediterránea* (Crespo y Filippini, 2018) cuyo propósito fue la actualización docente en Educación Secundaria.

De acuerdo con lo aquí relevado, las prácticas editoriales, las académicas y de la Educación Superior requieren fortalecer este tipo de puentes de articulación con continuidad a fin de que la práctica educativa en la Educación Secundaria encuentre

respaldo dialógico y actualizado en la construcción de los saberes y las estrategias de conocimiento didáctico del contenido a incluir en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes escolares.

En esta línea de exploración indagamos las apreciaciones de docentes secundarios sobre las propuestas editoriales de los manuales de Historia para la práctica educativa destinada a 1er año Ciencias Sociales /Historia de Educación Secundaria. Se invitó a los encuestados a que expresen su opinión respecto de la utilidad de los manuales de Historia en la práctica educativa en 1er año:



Gráfica 17: Valoración del texto escolar para la práctica áulica.

Si bien aún se admite la divergencia entre la producción editorial de textos escolares con el diseño curricular provincial, esta situación no parece resultar un impedimento para el desarrollo áulico del proceso de enseñanza y aprendizaje de los contenidos de 1er año, ya que en los docentes prevalece la confianza en la combinación de estrategias de estudio alternativas. Los profesores caracterizaron en líneas mayoritarias que los manuales -y adherir a una línea editorial en particular- les resultaban limitantes en su práctica educativa. Existe mayor desacuerdo entre quienes entienden que los manuales vigentes no responden a la actualización conceptual y los caracterizan como enciclopedistas y otros que siguen considerando que estos textos escolares tienen un valor significativo en cuanto a la diversidad de fuentes, testimonios e imágenes y la capacidad de constituirse en una herramienta de trabajo que permite brindar un ordenamiento curricular a estudiantes y docentes.

En afinidad con lo concluido en el anterior apartado, los docentes entienden que el acceso a internet brindó multiplicidad de nuevas fuentes de indagación y que la actualización docente -lejos de radicarse en los textos escolares- implica acercarse y articular los espacios de formación continua en la universidad local.

En síntesis, el relevamiento realizado a docentes de Historia de Educación Secundaria -en su mayoría egresados de la UNPSJB-CR- expresaron la divergencia existente entre la producción de conocimiento del COA y su práctica educativa escolar y enfatizaron sus demandas en pos de la reversión de dicha vacancia de articulación. A pesar de reconocer que internet amplió los campos de incorporación al conocimiento, subyace un reconocimiento jerárquico a la formación universitaria local y proyectan la responsabilidad académica que la misma tiene en la actualización disciplinar y capacitación didáctica del contenido.

Tal divergencia adquirió mayor connotación al caracterizar la articulación entre los manuales escolares y los diseños curriculares provinciales. Ante ambas situaciones proyectan en la práctica académica y la educativa del nivel Superior universitario local, la capacidad y responsabilidad de construir formas alternativas para superar dicha desarticulación⁸⁶.

⁸⁶ Situación que replica la percepción que en sus inicios la profesora Díaz tuvo respecto de la responsabilidad que las universidades metropolitanas tenían para la formación y actualización de la naciente universidad patagónica.

CONCLUSIONES

En este trabajo partimos de la premisa de la existencia de una marcada desarticulación entre la producción académica de conocimiento científico y la práctica educativa de los niveles de Educación Secundaria y Superior en relación con los contenidos del COA. Planteamos como hipótesis que tal desarticulación se debería a una falta de canales institucionalizados de articulación efectiva que haría que la poca articulación que se registra devenga de iniciativas personales, todo ello inmerso en la coyuntura histórica local y nacional. Tomamos la situación en Comodoro Rivadavia como caso testigo.

De hecho, se puede diferenciar que la mayor falta de articulación se reconoce para la Educación Secundaria dado que en la Superior está vinculada de un modo algo más institucionalizado con ámbitos académicos nacionales, si bien estos canales también son producto de iniciativas personales, lo cual puede afectar la continuidad e impacto de las prácticas.

Tampoco se observan claros incentivos ni reconocimientos para la vinculación entre las instituciones de Educación Superior o de investigación y la Educación Secundaria y es aún menor la convocatoria desde las editoriales que reproducen en forma acrítica la edición de los manuales escolares sobre contenidos del COA.

Nuestra investigación se centró en el recorte temporal que se extiende entre 1983 y el 2020, si bien se indagaron en antecedentes a fin de poder contrastar los cambios y continuidades, analizar la revisión disciplinar y en particular, su incidencia en la práctica educativa. El año 1983 significó el retorno a la democracia y con esto la apertura política y académica que tuvo un fuerte impacto en los estudios históricos y, por ende, en el área del COA mientras que, a partir del 2020, el año que inició la pandemia del COVID-19, dio paso al tránsito a la virtualidad total en las prácticas académicas y educativas. Esta última situación facilitó la conectividad a nivel nacional y cristalizó en distintos equipos de cátedras de HAO una preocupación por observar el estado de las relaciones entre las prácticas académicas del COA y las educativas.

Así, una lectura desde Comodoro Rivadavia buscó generar respuestas significativas a una problemática perceptible ya en la agenda académica a nivel nacional. A fin de abordar el estudio de esta problemática se eligió desarrollar una investigación cualitativa desde la estrategia metodológica de triangular tres técnicas para *producir las fuentes* a través de entrevistas, cuestionarios *forms* y documentación escrita.

En primer lugar, en el desarrollo de esta investigación doctoral se construyó un acervo *inédito* conformado por entrevistas a cinco especialistas del COA con desempeño en universidades metropolitanas, pero con registro de haber desarrollado diversas interacciones académicas con la cátedra de HAO de la UNPSJB-CR y una, a la docente quien fuera responsable de dicha cátedra de la universidad local -durante los años 1978 al 2000- a su vez, muy conectada con los centros metropolitanos especializados en el área.

En segundo lugar, durante el transcurso de la pandemia 2020 se realizaron tres relevamientos a través de la técnica de cuestionarios *forms* dirigidos a: a) historiadores que se desempeñan en equipos de cátedras de HAO en otras universidades nacionales, b) a colegas de otras cátedras de la carrera de Historia de la UNPSJB y c) a profesores de Historia que desarrollan su práctica profesional en la Educación Secundaria en Comodoro Rivadavia.

Es así que las entrevistas y los cuestionarios *forms* propiciaron un análisis que articuló, a escala nacional, a especialistas en el área del COA y, a escala local, la consulta a docentes e investigadores de la UNPSJB *externos* al área de la especialidad y a aquellos que ejercen prácticas educativas en enseñanza Secundaria junto a una multiplicidad de otros contenidos históricos a desarrollar en sus clases.

En tercer lugar, esta investigación empírica hizo visible en forma progresiva la pertinencia de organizar el diseño de investigación desde la perspectiva de *encastre de escalas* geográficas, es decir la dinámica de la escala local en conectividad con la escala nacional y las interacciones globales, de esta manera propició repensar el posicionamiento y la práctica académica de los convocados como *central* o *periférico*. Asimismo, al interior de cada escala, se pudo visualizar la temporalidad del tránsito de las generaciones de historiadores, del *campo intelectual* de los historiadores, los formados con anterioridad a 1983, aquellos que vivieron la transición democrática y disciplinar a mediados de los '80 y los que iniciaron su formación en el transcurso de los '90 y el cambio de siglo.

Al cierre de cada capítulo hemos adelantado las conclusiones parciales que a continuación nos interesa abordar desde las dos escalas de análisis tal como planteamos en la presentación de la hipótesis.

A escala nacional, trabajada en particular en el capítulo 3, reafirmamos que en la década del 80' se objetó la relevancia del estudio del COA en Argentina, cuestionamiento atravesado por una reformulación disciplinar en el ámbito académico en consonancia con la reapertura democrática e intelectual, situación que desafió a la generación de nuevos especialistas del área que motorizaron un proceso de renovación centrado en la producción de conocimiento académico, en las propuestas curriculares en Educación Superior y con eco en la producción de textos escolares.

Ya en el transcurso de las siguientes décadas tomó cuerpo una divergencia de recorridos entre la práctica académica de investigación de especialistas argentinos que afianzó su desarrollo en el país y en el exterior por un lado y, por otro, la enseñanza de los estudios del COA, distanciamiento que tuvo mayor repercusión en la Educación Secundaria y en la reproducción desactualizada de estos contenidos en los textos escolares ante la mínima convocatoria a especialistas del área.

Con el transcurrir de las décadas, se registraron diferencias en cuanto a los objetivos a desarrollar en la práctica académica del COA por parte de las distintas generaciones de investigadores. Una de las conclusiones observadas es que la finalidad de las investigaciones de los primeros especialistas constituía en producir investigaciones en el área, y por este medio obtener el reconocimiento en los centros académicos extranjeros. En las siguientes generaciones (desde los '80) sin desconocer esta modalidad y horizonte de proyección académica, comenzó a pensarse cuál era la especificidad de los estudios del COA realizados desde nuestro país y compartidos en el espacio académico internacional.

Las siguientes generaciones, formadas en el nuevo siglo, manifiestan la intencionalidad de dar continuidad a estas proyecciones académicas reforzadas en la posibilidad de participar de prácticas arqueológicas en Medio Oriente y en la amplia conectividad que brinda la virtualidad en crecientes contextos económicos adversos a los desplazamientos físicos. En este último ámbito, merece distinguirse que se formalizaron encuentros académicos con miras a revisar el estado de las relaciones entre la práctica académica y de Educación Superior con la Educación Secundaria y la práctica editorial observada como desarticulada.

En líneas generales, observamos convergencias entre los especialistas entrevistados y los historiadores pertenecientes a los distintos equipos de cátedras de HAO en universidades nacionales, en primer lugar, al reconocer la figura fundacional de Abraham Rosenvasser y la relevancia de sus discípulos -aún en los diversos grupos de

trabajo que surgieron- en la consolidación de este campo de estudios en nuestro país al introducir la presencia argentina en la esfera académica internacional.

En segundo lugar, remarcaron que durante la década del '80, con el retorno a la democracia, se produjo el giro disciplinar de las investigaciones locales que permitieron en los '90 sostener la permanencia de los estudios del COA en la Educación Superior basada en la significatividad de estos estudios para abordar la diversidad y la especificidad del registro histórico de sociedades lejanas en tiempo y espacio. A todo ello se suma la persistente conflictividad en Medio Oriente, que suele constituirse en un escenario cargado de estereotipos a los que los estudios del COA posibilitan deconstruir mediante el enfoque de la *otredad*.

Por último, en tercer lugar, reforzaron nuestras apreciaciones acerca de la inexistencia de políticas específicas de articulación dirigidas a los especialistas de la historia del COA de las universidades metropolitanas y del interior del país para formar parte de equipos de actualización curricular y editorial, salvo muy contadas excepciones que supimos señalar.

A escala local, trabajada en los capítulos 4 y 5, reafirmamos que estas situaciones y tensiones académicas que tuvieron los estudios del COA a escala nacional se replicaron a escala local, en tanto distinguimos como procesos locales, la reapertura de la carrera de Historia en 1984 con la consecuente reformulación de los planes de estudio en la UNPSJB-CR en el contexto de la normalización institucional de mediados de los '80. En este contexto, se produjo un fuerte cuestionamiento de los docentes de la carrera local a la tradicional visión del estudio y enseñanza del COA en el nivel superior, generando desafíos académicos al equipo de HAO.

En las décadas siguientes, la atención centrada en la renovación y actualización de las propuestas curriculares, epistemológicas y bibliográficas de los estudios del COA se centró en la revisión de la práctica educativa superior y la formación continua del equipo de cátedra en diversos posgrados, en paralelo a que se materializaba una progresiva desarticulación institucional entre dicha formación académica, la nula convocatoria en la elaboración de los diseños curriculares provinciales y la escasa oferta de producciones complementarias a los textos escolares de edición nacional.

La mencionada revisión disciplinar local de los estudios del COA, que incidió en manera directa en la formación de los licenciados y profesores de Historia a escala local y regional, si bien reposicionó la relevancia y permanencia de tales estudios en el ámbito

de la Enseñanza Superior, ante la vacancia de otros puentes de articulación, no alcanzó para revertir la desarticulación entre los restantes campos de la práctica educativa.

Desde el *extrañamiento* -esa convergencia que se produce entre *pertenencia* y *distanciamiento*- los relevamientos realizados a historiadores colegas partícipes en otros equipos de cátedra de la UNPSJB-CR permitieron visibilizar una diferencia significativa con respecto a los debates de fines de los '80, donde se materializaba el desacuerdo al interior del *campo intelectual* de los historiadores entre las cátedras universalistas -en particular las antiguas- y las cátedras a favor de centralizar la carga horaria en los estudios sobre contextos históricos contemporáneos, americanos, argentinos y local-regionales.

En tales relevamientos, dichos desacuerdos fueron contextualizados o explicados desde los supuestos que los fundamentaban por su carácter enciclopedista, situación que hemos encontrado devenida en un reconocimiento académico y educativo, ya que no se cuestiona la permanencia de dichos contenidos en la formación de grado de los historiadores y se entiende que los mismos fortalecen una mirada crítica de la historia eurocéntrica y con apertura al estudio de *otras* sociedades con *otras* lógicas histórico culturales distintas al derrotero de las sociedades europeas occidentales. Al mismo tiempo, en el relevamiento, los historiadores locales reconocieron la producción académica y la constante presencia en reuniones científicas de equipos dedicados a la historia del COA a escala local, nacional, iberoamericana y global y sus aportes al conocimiento disciplinar.

De este modo, se registró como razones de esta desarticulación a escala local que:

- a) la UNPSJB cumple un rol central y único en la formación de grado de los docentes de Historia locales y regionales pero no se gestionan en forma significativa canales de actualización y propuestas de postítulos en el área que propicien la capacitación continua de sus graduados y de los profesionales llegados a la ciudad;
- b) la producción académica en investigación no tiene llegada a la Educación Secundaria que posibilite la actualización pertinente de los docentes, más allá de la indagación en internet;
- c) la falta de incentivos significativos y reconocimientos institucionales atenta contra las prácticas de vinculación entre la investigación, la Educación Superior y la Educación Secundaria que propicien la actualización bibliográfica, documental y la trasposición didáctica de los contenidos que en consecuencia profundizan este distanciamiento entre prácticas académicas y educativas;
- d) la ausencia de convocatoria institucional de especialistas locales en las formulación y revisión de los diseños curriculares de Ciencias Sociales de Chubut profundizó en parte dicha desarticulación;
- e) la notoria divergencia entre el diseño

curricular provincial y los manuales escolares de uso común adquiere mayor consonancia en aquellos docentes que continúan un uso consuetudinario de manuales escolares no producidos por especialistas contemporáneos y e) la falta de prácticas institucionalizadas de articulación entre niveles educativos relega a la iniciativa personal y al voluntarismo los canales de comunicación entre partes.

Asimismo, el relevamiento efectuado a los historiadores que se desempeñan en Educación Secundaria mayoritariamente egresados de la universidad local, fueron coincidentes con las anteriores apreciaciones a la vez que hicieron evidente la desarticulación entre la actualización académica de los contenidos de la historia del COA y la enseñanza en Educación Secundaria. Este relevamiento puso en evidencia: a) la divergencia entre lo que debe enseñarse de acuerdo con el diseño curricular provincial; b) la relativa actualización disciplinar -si bien favorecida por internet- no posee conectividad con la producción de conocimiento didáctico del contenido y, c) la utilización de manuales desactualizados y editados fuera de la provincia y por ende la vacancia de relaciones a referencias históricas locales-regionales.

A su vez, con respecto a este último punto, los docentes expresaron: a) sus críticas al estado de la producción editorial de los contenidos del COA en los manuales escolares, explicado por la divergencia entre la presentación enciclopédica y el exceso de información de los contenidos con escasa articulación con los ejes que presentan los diseños curriculares provinciales; b) que esta situación les plantea implementar otras estrategias pedagógicas y utilizar otros formatos textuales que complementen y atiendan a la diversidad de la práctica áulica; c) la divergencia existente entre quienes abogan por la utilidad de los manuales como estrategia para el ordenamiento de los procesos de aprendizaje de los estudiantes en su 1er año de Secundaria y quienes sólo observan lo limitante que estos textos escolares resultan y, d) que los manuales no presentan temáticas en relación a cuestiones patagónicas o locales, están desactualizados en el área disciplinar y sin conexión con el diseño curricular provincial.

Situaciones que podemos graficar del siguiente modo:

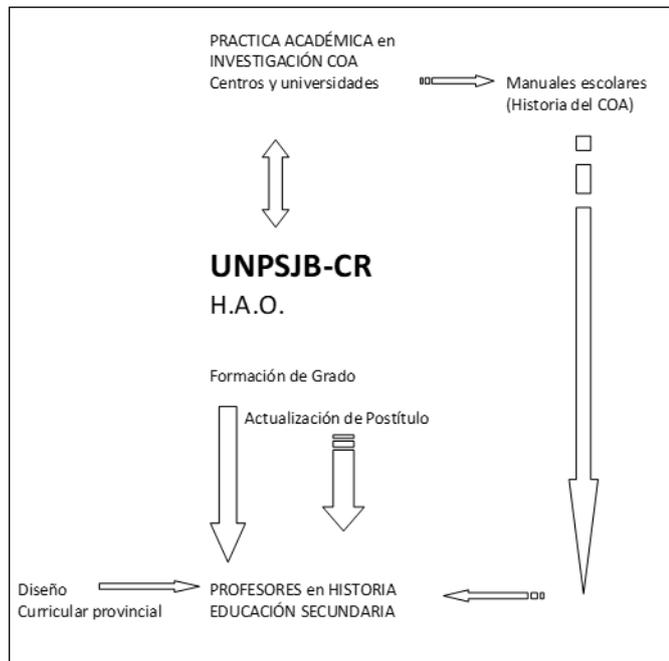


Diagrama 5: Posicionamiento de la HAO (UNPSJB-CR) en relación a la desarticulación entre la práctica académica, la práctica educativa en Educación Superior y con mayor incidencia en la Educación Secundaria y la edición de textos escolares referidos a los estudios del COA.

Como consecuencia de lo anterior, se analizó en dos recortes temporales -previo y posterior a 1983- de qué manera aquello de *‘Historia sin pedagogía’* e *‘Historia con pedagogía’* se hacía presente en la diversidad de manuales analizados y en el seguimiento de una línea editorial -Santillana- con amplia llegada a las aulas locales. La *‘Historia sin pedagogía’* refiere al contenido de los textos escolares destinados a la lectura de los alumnos sobre temáticas de carácter político, territorial, religioso, cultural por sobre las mínimas referencias a las dimensiones económicas, sociales e intercambios a escala macro. Hacia fines de los ’70 se inició la inclusión de extractos de fuentes primarias, secundarias y actividades prácticas para la resolución del estudiante que apuntaban a fortalecer un registro memorístico y fáctico de resultados.

Ya José Luis Romero en su *Guía Pedagógica de la Historia de Antigüedad y de la Edad Media* en 1972 planteaba formas alternativas en cuanto a las actualizaciones del sentido del conocimiento histórico en la formación de los estudiantes desde otro paradigma educativo que apuntara a las bases de una formación crítica y reflexiva si bien su repercusión se dio diez años después, a mediados de los ’80. En 1988, la editorial Santillana, tras la convocatoria a Irene Rodríguez, produjo una profunda revisión curricular y procedimental junto a la presentación de una diversidad de fuentes que daban cuerpo a aquello de *‘historia con pedagogía’*. La actualización de los temas y su

vocabulario se complementaba con actividades que apuntaban a formar en ‘pensar históricamente’. Se propició acompañar la formación en un pensamiento histórico que fortaleciera las estrategias de lectura y aprendizaje para encontrar continuidades y cambios, líneas comparativas entre lo lejano y lo cercano, lo pasado y el presente y la multidimensionalidad para el estudio de la Historias antiguas y su legado patrimonial, situaciones en su conjunto en diálogo con el proceso de revisión disciplinar de los saberes del COA y de la Historia en general en nuestro país.

A partir de los '90, solo tres manuales contaron con la participación de especialistas en el área, cuyo aporte marcó una propuesta diferencial, pero sin permanencia temporal o actualización desde estas mismas perspectivas. Por el contrario, primó una continuidad acrítica de los contenidos por sobre la actualización de saberes en su triple connotación de *qué, cómo y para qué* la permanencia de estos contenidos, más aún en relación con los diseños curriculares de Chubut. De este modo, los manuales escolares que refieren a los contenidos de la historia del COA parecen haber quedado anclados en una historia que dista de la actual producción de conocimiento histórico, de las prácticas educativas en la Educación Superior formadora de historiadores y de los términos conceptuales en que se presentan los saberes de la historia del COA en los NAP y en los diseños curriculares de Chubut. Y es por esta divergencia que los docentes cuestionan la centralidad del libro de texto como herramienta didáctica.

Indagar en la *perspectiva histórica del nivel Secundario y el Superior Universitario en Comodoro Rivadavia, Chubut* permitió posicionar recortes temporales, en afinidad con procesos nacionales en esta área de estudio y detectar las especificidades que tensionan el estudio del COA en la práctica educativa local. Por consiguiente, en este encastre de escalas que, desde fines de los '70, articularon los miembros del equipo de la cátedra HAO con otros centros especializados a escala nacional y con directa o indirecta participación en eventos internacionales, fueron una constante en las prácticas por sostener interacciones académicas y formativas que tendieron a acortar las distancias físicas y de actualización en los estudios del área.

Esta distancia física territorial si bien ha limitado y limita posibilidades, no por esto anula la producción de conocimiento histórico sobre las sociedades del COA y con esto, la revisión de las prácticas académicas y educativas que les son propias, más aún con posterioridad a la incorporación de internet y la multiplicidad de redes de conexión. Estos intercambios se tradujeron en la formación de posgrado, en las progresivas

reformulaciones de los planes de estudio de cátedra, y con esto, su impacto en la formación de profesores de Historia para la Educación Secundaria local y regional.

Son relevantes de distinguir tres consideraciones: a) en Educación Superior, se reivindican los estudios del COA planteados en términos de *problema histórico* y con conexión con situaciones históricas contemporáneas y cercanas, b) en Educación Secundaria, se encuentra en plena revisión la centralidad del manual escolar en la práctica educativa como estrategia de estudio, c) la poca articulación institucional entre niveles educativos, sólo paliada en parte por quienes actúan en Educación Superior y Secundaria y aquellos que priorizan la decisión personal por sobre las posibilidades institucionales, d) la creciente demanda, hacia los especialistas locales de la UNPSJB, de actualización disciplinar y de conocimiento didáctico del contenido del COA que posibilite a los docentes propiciar puentes significativos con otros contextos históricos y e) en relación al posicionamiento *central o periférico* de los contenidos del COA abordados en la práctica educativa se concluye que su permanencia posibilita formar ciudadanos que contribuyen a diluir los estereotipos y estigmas hacia otras culturas, y con esto entender la *otredad* desde la diversidad fundamentada en raíces y lógicas propias en contextos globalizados disímiles.

Todo este recorrido nos lleva a concluir que la desarticulación evidenciada entre la práctica académica y la educativa en la escala local que hemos trabajado, se debe a la inexistencia de prácticas institucionalizadas articuladas y que la poca articulación registrada obedece a la iniciativa personal. El riesgo que se corre es que la desarticulación continúe ya que tales prácticas podrían desaparecer al retirarse de la actividad quienes se comprometen a llevarlas a cabo.

Es por ello que consideramos que la UNPSJB-CR posee un rol articulador actualmente desaprovechado. Sería deseable que se materialicen políticas institucionalizadas concretas entre los equipos de cátedra de la universidad local y las instituciones educativas provinciales a cargo de la Educación Secundaria en una multiplicidad de canales, que efectivamente conectados y con un incremento significativo en los incentivos y reconocimientos institucionales, fortalezcan la formación continua de los docentes, el asesoramiento curricular actualizado, la producción editorial de contenidos con conocimiento didáctico, todo lo cual contribuiría en forma estratégica a la superación de la desarticulación existente entre niveles educativos.

Por ende, lo más significativo es que reafirmamos ese ‘potencial’ rol articulador de la UNPSJB materializado en políticas concretas y sistemáticas de acuerdos

curriculares y de formación continua con las autoridades ministeriales de educación de la provincia de Chubut, sumado a las posibilidades que brinda la editorial de la universidad local (EDUPA) y la digitalización de propuestas académicas en contextos de educación híbrida. En suma, se podrían activar estrategias de articulación entre los recursos académicos locales formados que se encuentran en permanente interacción con centros nacionales y la práctica educativa escolar instancias que sí requieren la institucionalización de incentivos económicos y reconocimientos curriculares significativos. Tales acciones podrían poner en revisión la actual desarticulación entre niveles educativos, la actualización disciplinar y la circulación del conocimiento con esto la formación continua de los docentes de Historia comodorenses y regionales.

Para concluir, la presente tesis partió de una problemática puesta en agenda académica por los especialistas en el área de los estudios del COA en encuentros interuniversitarios, a partir de lo cual se indagó sobre la desarticulación entre la práctica académica y la práctica educativa en la escala local comodorenses. ‘Pensar históricamente’ este problema de estudio se tradujo en: a) problematizar una indagación desde la experticia como historiadora en investigación y práctica educativa en Educación Superior y Secundaria especializada en los estudios del COA; b) propiciar una metodología de investigación que rescatara las apreciaciones de los historiadores especialistas en el área a escala nacional y a colegas de la UNPSJB, así como a profesores de Historia en Educación Secundaria que permitieron a través de su participación en las entrevistas y los cuestionarios *forms* conformar las fuentes requeridas en este trabajo; c) enfocar que la escala local significó ver de cerca a fin de indagar en las causas que, en un derrotero histórico, explican y caracterizan dicha desarticulación en Comodoro Rivadavia y finalmente, d) considerar que el problema de investigación propuesto tiene un enraizamiento en lo histórico que nos llevó a explorar procesos de cambios y continuidades en consonancia con cuestiones de índole política, educativa, geográfica y disciplinar a escala local en su vinculación con la escala nacional, que posibilitaron explicar causalidades y especificidades del caso testigo elegido.

Las conclusiones a las que hemos arribado invitan a que estas investigaciones se repliquen en otras escalas locales donde se detecte una desarticulación entre las prácticas académicas y educativas. En este sentido, sería deseable que las políticas educativas institucionales y la práctica académica, reconsideren la relevancia de la articulación para la formación de estudiantes secundarios y de futuros historiadores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAETE, J.P. (2019) “Reforma escolar”, en FIORUCCI, F. y BUSTAMANTE VISMARA, J., *Palabras claves en la historia de la educación argentina* - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria.

AGUILA, G., LUCIANI, L., SEMINARA, L. y VIANO, C. (comps) (2018) *La historia reciente en Argentina. Balances de una historiografía pionera en América Latina*. Ediciones IMAGO MUNDI, Buenos Aires.

ALIAGA, C. (1999) *La Patagonia y la Universidad del futuro. 25 años Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, 1974-1999*. Editorial Universitaria de la Patagonia, Comodoro Rivadavia.

ALMARCEGUI, P. (2014) “Orientalismo y postorientalismo. Diez años sin Edward Said”. *Quaderns de la Mediterrània* 20-21, IEMed, Catalunya, España, 231-234.

ALVARADO, M. y De OTO, A. (2017) *Metodologías en contexto: intervenciones en perspectiva feminista, poscolonial, latinoamericana*, CLACSO, Buenos Aires.

ALVAREZ, M. S. (2020) “La temporalidad en los manuales de Historia Antigua: de Astolfi a los manuales del siglo XXI.”. Universidad Autónoma de Entre Ríos <https://orcid.org/0000-0003-2267-4279> : 107-118.

AMEIGEIRAS, A. (2006) “El abordaje etnográfico en la investigación social”. En VASILACHIS de GIALDINO, I. (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa, Barcelona: 115-116.

ASTOLFI, J. (1958) *Nociones de Historia Universal*. Editorial Kapeluz, Buenos Aires

ASTOLFI, J. ([1951] 1980) *Historia I. Antiguo y medieval*. Editorial Kapeluz, Buenos Aires

BALLENT, A. y GORELIK, A. (2014) “País urbano y país rural: la modernización territorial”. En CATTARUZZA A. (director tomo) *Crisis económica, avance del estado e incertidumbre política, Nueva Historia Argentina*. Tomo 7, Editorial Sudamericana, 143-200.

BARBEITO, A. y LO VUOLO, R. (1992) *La modernización excluyente. Transformación económica y Estado de Bienestar en Argentina*. UNICEF., CIEPP, LOSADA. Buenos Aires: 7-33.

BARI, C. (2002) “La cuestión étnica: aproximación a los conceptos de grupo étnico, identidad étnica, etnicidad y relaciones interétnicas”. En *Cuadernos de Antropología social* 16: 149-163.

BARROS, S. y CARRIZO, G. (2012) “La política en otro lado. Los desafíos de analizar los orígenes del sistema político chubutense”. En RUFFINI, M., *De territorios a provincias. Actores; partidos y estrategias en las nuevas provincias argentinas (1951-1962)*, Dossier N° 30, Programa Interuniversitario de Historia Política, septiembre: 1-30. <http://historiapolitica.com/dossiers/territorios-a-provincias/> .

- BEATO, G. *et al* (1993) “Los grupos sociales dominantes en Chubut”. En *Grupos sociales dominantes México y Argentina (siglos XIX-XX)*. Universidad Nacional de Córdoba: 77-100.
- BERNAL, M. (1993 [1987]) *Atenea Negra. Las raíces afroasiáticas de la civilización clásica*. Crítica Arqueología, Madrid, 11-36.
- BIAGINI, H., CLEMENTI, H. y BOU, M. (1996) *Historiografía argentina: La década de 1980*, Editores de América Latina, Buenos Aires.
- BIDASECA, K. (2010) “Perturbando el texto colonial. Los Estudios (Pos) coloniales en América”. *MIRÍADA*. Año 3, No. 5, USAL, Buenos Aires.
- BOIVIN, M., ROSATO, A. y ARRIBAS, V. (1999) *Constructores de la otredad. Una introducción a la Antropología Social y Cultural*. Buenos Aires. Eudeba.
- BOLIVAR, A. (2005) “Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas”. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* 9, 2: 1-39.
- BOURDIEU, P. (1988) Espacio social y poder simbólico. En BOURDIEU, P., *Cosas dichas*. Buenos Aires. Gedisa: 127-143.
- BOURDIEU, P. (1991) *El sentido práctico*. Taurus Humanidades. Libro 1: cap 3 y Anexo.
- BOURDIEU, P. (1995) Habitus, illusio y racionalidad. En BOURDIEU, P. y WACQUANT, L., *Respuestas, por una antropología reflexiva*. México. Grijalbo: 19-99.
- BOURDIEU, P. (2000 [1988]) *Cosas Dichas*. Gedisa Buenos Aires.
- BOURDIEU, P. (2002 [1966]) *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto*. Editorial Montessor, Jungla Simbólica. Capital Federal.
- BOHORQUEZ, J. (2018) “Micro global history: agencia, sociedad y pobreza de la historia cultural postestructural”. *Historia Crítica* 69: 79-98. <https://doi.org/10.7440/histcrit69.2018.05>
- BREASTED, J. (1988 [1906]) *Ancient Records of Egypt, III-IV*, London, HMM.
- BRIONES, C. (1998) *La alteridad del ‘Cuarto Mundo’. Una deconstrucción antropológica de la diferencia*. Buenos Aires. Serie antropológica. Ediciones del Sol.
- BRUNORI, E. (2013) “Estereotipos orientalistas y el antagonismo oriente - occidente en la novela cometas en el cielo de Khaled Hosseini”. *CONTRA I RELATOS desde el SurApuntes sobre África y Medio Oriente* 10: 43-53.
- BURKE, P. (1994, 1991) *Formas de hacer historia*. Madrid. Alianza Editorial: 11-37.
- BUSTINZA, J. y RIBAS, G. (1972) *La antigüedad y el medievo. Texto y actividades*. Editorial Kapeluz, Buenos Aires

CAMPAGNO, M. (1998) *Surgimiento del Estado en Egipto: cambios y continuidades en lo ideológico*. Instituto de Historia Antiguo Oriental. UBA. Buenos Aires: 11-13.

CAMPAGNO, M. (2002) *De los jefes parientes a los reyes dioses. Surgimiento y consolidación del Estado en el antiguo Egipto*. Aula Aegyptica Studia 3. Barcelona.

CAMPAGNO, M. (2007) ¿El pasado de quién? Notas sobre las relaciones pasado-presente y Oriente-Occidente. *Relaciones internacionales* 32: 1-14.

CAMPAGNO, M. y LEWKOWICZ, I. (2007). *La historia sin objeto. Prácticas, situaciones, singularidades*. Buenos Aires. Gráfica México.

CARRIZO, G. (2009) “La Patagonia argentina en el período de entreguerras. Acerca de los orígenes de la Zona Militar de Comodoro Rivadavia”. *Antíteses* 2, n. 4: 669-691 <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>

CARRIZO, G. (2016) “Lo local y lo nacional en los estudios del peronismo. Aportes desde la Patagonia”. *Textos y contextos desde el sur* 4, vol II (2): 9-12.

CARRIZO, G. (2019) “De salesiana a nacional: los orígenes de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco”. En CASARIN, M. (coord) *Universidad, producción del conocimiento e inclusión social: a 100 años de la Reforma*, CEA, UN Córdoba: 75-96.

CASTELLAN, A. (1984) *Tiempo e historiografía*. Editorial Biblos, Colección Historia, Serie Mayor, Buenos Aires.

CASTRO GOMEZ, S. (2000) Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro". En LANDER, E. (comp) (2000) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires

CASTRO-GÓMEZ, S. y GROSFOGUEL, R. (2007) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, Bogotá, 2007.

CASULLO, N. (1996) “Rebelión cultural y política de los 60’”. En CASULLO, N., FORSTER, R. y KAUFMAN, A. (1996) *Itinerarios de la Modernidad. Corrientes del pensamiento y tradiciones intelectuales desde la ilustración hasta la posmodernidad*, Oficina de publicaciones del CBC, UBA: 165-194.

CAVIGLIA, S. (2011) *La educación en la provincia del Chubut, 1810-1916*. Ministerio de la Provincia de Chubut.

CERVELLO AUTUORI, J. (1996) *Egipto y África. Origen de la civilización y la monarquía faraónicas en su contexto africano*. AULA ORIENTALIS- SUPPLEMENTA, Editorial AUSA, Barcelona.

CEVA, M. (2018) “Los inmigrantes y la escuela. Entre la centralización estatal y la descentralización social, 1884-1910”. En BERJ, M. y CHERJOVSK, I., *Identidades, Memorias y Poder Cultural en la Argentina (siglos XIX al XXI)*, UNQ: 67-94.

CHARTIER, R. (1992) *El mundo como representación*. Gedisa Editorial. España: 45-81.

CLASTRES, P. (1978 [1977]) *La sociedad contra el Estado*, Monte Ávila Editores, Barcelona

CORTADELLA, J. (2005) “La historia de la historiografía: conceptos y debates”. En DA RIVA, R. y VIDAL, J. (eds.) *Descubriendo el Antiguo Oriente. Pioneros y arqueólogos de Mesopotamia y Egipto a finales del siglo XIX y principios del siglo XX*, Barcelona: Edicions Bellaterra, ISBN 978 – 84 – 7290 – 693 – 8: 17-23.

COSSE, I. (2014) *Mafalda: historia social y política*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, cap. I: 33-81.

CRESPO, C. (2005) “Los procesos identitarios de los jefes libios en su relación con el Estado egipcio (1300-700Ac)”, tesis de Maestría en Antropología, Universidad Nacional de Córdoba, inédito.

CRESPO, C. y FILIPPINI, N. (comp) (2018) *Aportes para la lectura de la otredad y las fronteras en las sociedades mediterráneas*. Remitente Patagonia, Trelew.

CUBILLA, S. (2018) “Eurocentrismo y orientalismo en los libros de texto de historia antigua de las escuelas nacionales, normales y comerciales de la Argentina (1890-1950). La nación argentina en el marco de la civilización occidental”, Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con mención en historia social, Universidad Nacional de Luján

CUBILLA, S. (2020) “Eurocentrismo y orientalismo en los libros de texto de historia antigua de las escuelas secundarias de la Argentina (1890-1950)”. *Rihao* 21 (2020): 153-179, doi: 10.34096/rihao.n21.8656 ISSN 0325-1209

CUESTA, R. (2002) “El código disciplinar de la historia escolar en España: Algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una materia de enseñanza”. *Encounters on Education* 3, Fedicaria-Salamanca, España: 27-41.

DA RIVA, R. y VIDAL, J. (eds.) (2015) *Descubriendo el Antiguo Oriente. Pioneros y arqueólogos de Mesopotamia y Egipto a finales del siglo XIX y principios del siglo XX*, Barcelona: Edicions Bellaterra, ISBN 978 – 84 – 7290 – 693 - 8

De BERNARDI, C. y SILVA CASTILLO, J. (comp.) (2005) *El Cercano Oriente Antiguo. Nuevas miradas a viejos problemas*. UNRosario. El Colegio de México.

De BERNARDI, C. y RAVENNA, E. (2002) “‘Orientalism’ in Latin American Prospect”. *ATTI* 2, Rome: 20-29.

De BERNARDI, C. y RAVENNA, E. (2007) “Asia y África antiguas en los ámbitos educativo y social ¿Por qué y para qué?” [1] file:///C:/Users/Usuario/Documents/doctorado/322798310- De-

BERNARDI-RAVENNA-Asia-y-Africa-Antiguas-en-Los-Ambitos-Educativo-y-Social-Que-y-Para-Que.pdf

DAVIES, N de G. (1903-1908) *The rock Tombs of el Amarna*, I-IV, London. Archaeological Survey of Egypt.

DEVOTO, F. (1996) “Las migraciones españolas a la Argentina desde la perspectiva de los partes consulares (1910) Un ejercicio de tipología regional”. *Estudios Migratorios latinoamericanos*, año 11, 34: 479-505.

DEVOTO, F. y PAGANO, N. (2009) *Historia de la historiografía argentina*. Editorial Sudamericana. Buenos Aires.

DÍAZ, J. C. (2010) “Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades”. *Tabula Rasa* 13, julio-diciembre, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Colombia, 217-233.

Dos SANTOS, S. (2021) “Representaciones de y sobre la alteridad en la realeza Hitita con prácticas imperiales”. Tesis doctoral en Historia, UN Jujuy.

DRAGO, A. ([1966] 5ed 1980) *Libro de Historia 1*. Editorial Stella. Buenos Aires

DUSSEL, E. (2000) “Europa, modernidad y eurocentrismo”. En LANDER, E. (comp) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, 24-33.

ELIADE, M. (1974 [1949]) *Tratado de historia de las religiones*. Ed Cristiandad, Madrid.

ELIADE, M. (1956) *Lo sagrado y lo profano: naturaleza de la religión*. Paidós Barcelona.

ELIADE, M. (1985) *Historia de las creencias y las ideas religiosas*. Paidós. Barcelona.

EL PATAGÓNICO (1971) *Comodoro 70 en adhesión al 70° aniversario de la fundación de Comodoro Rivadavia*. Editorial El Chenque. Comodoro Rivadavia: 41.

ESCOBAR, A. (2000) “El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo?”. En LANDER, E. (comp) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, 68-87.

ESCODÉ, C. (1987) *Patología del Nacionalismo. El caso argentino*. Editorial Tesis Instituto Torcuato Di Tella, Buenos Aires, Ensayo 4: 111-160.

FERNÁNDEZ, S. (2019) “Ver de cerca, ver lo pequeño, ver lo diferente: una cuestión de escala”. En SALOMON TARQUINI, C., *El hilo de Ariadna: propuestas metodológicas para la investigación histórica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Prometeo Libros, 39-49.

FLAMMINI, R. (2006) *De Kerma a Biblos Relaciones del estado egipcio con sus áreas vinculantes y periféricas en el Reino Medio*. Tesis doctoral. FILO: UBA. Capítulo 1: 12-18. file:///D:/Usuario/Descargas/uba_ffyl_t_2006_828447.pdf

FLAMMINI, R. (2015) "Building the Hyksos' Vassals: Some Thoughts on the Definition of the Hyksos Subordination Practices". *Österreichische Akademie der Wissenschaften; Ägypten und Levante/Egypt and the Levant* 25: 233-245.

FOLGUERA, P. (1994) *Cómo se hace historia oral*, Eudema, Madrid: 15-72.

FORNI, P. y De GRANDE, P. (2020) "Triangulación y métodos mixtos en las ciencias sociales contemporáneas". *Revista Mexicana de Sociología* 82, núm. 1: 159-189. ISSN: 0188-2503/20/08201-06.

FRANKFORT, H. (1976 [1948]) *Reyes y Dioses. Estudio de la religión del Oriente Próximo en la Antigüedad en tanto que integración de la Sociedad y la naturaleza*. Alianza editorial. Buenos Aires.

FUSCALDO, P. (2015) *The development of Egyptology in Argentina (1884-2015). El desarrollo de la Egiptología en Argentina (1884-2015)*. Embajada de la Argentina en República Árabe en Egipto. Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto. Cairo: 73-170.

GARCIA DELGADO, D. (1998) *Estado-nación y globlización. Fortalezas y debilidades en el umbral del tercer milenio*. Ariel, Buenos Aires: 17-102.

GARAY, G. (2013) *Cuentame tu vida. Historia oral: historias de vida*. Instituto Mora, México, 16-28.

GRENDI, E. (1996) "Repensar la Microhistoria". *Entrepasados. Revista de Historia* 10: 131-140, BsAs.

GUBER, R. (1991) *El salvaje metropolitano*. Legasa. Buenos Aires.

GUBER, R. (2001) *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Grupo editorial Norma.

GUILLÉN, A. (2008) "Modelos de desarrollo y estrategias alternativas". En CORREA, E., DENIZ, J. y PALAZUELOS, A., *América Latina y Desarrollo Económico. Estructura, inserción externa y sociedad*. Akal Economía actual. Madrid: 15-42.

GUTIERREZ, A. (2005) *Las practicas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Ferreyra Editor, Córdoba.

HAMMER, D. y WILDAVSKY, A. (1990) La entrevista semi-estructurada de final abierto. Aproximación a una guía operativa. *Historia y fuente oral* 4, Barcelona, 23-61.

HARRIS, M. (2001) *Cultural Materialism. The struggle for a Science of Culture*. Altamira Press, USA: 29-45.

HIRSCH, J. *et al* (1992) *Los estudios sobre el Estado y la Reestructuración Capitalista*. Fichas temáticas de Cuadernos del Sur, Buenos Aires: 13-50.

IGEERS, G. (2012) *La historiografía del siglo XX. Desde la objetividad científica al desafío posmoderno*. Fondo de Cultura Económica Santiago de Chile.

INSTITUTO HISTÓRICO de la CIUDAD DE BUENOS AIRES (1995) “*Temas de Historia Oral. Primer Encuentro Nacional de Historia Oral*”, Secretaria de la Cultura, Buenos Aires.

LANDER, E. (comp) (2000) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires

LEVI, G. (2014) “El trabajo del historiador: buscar, resumir, comunicar”. *Revista Tempo*, 20: 1-20. DOI: 10.5533/TEM-1980-542X-2014203606

LEVI, G. (2018) “Microhistoria e Historia Global”. *Historia Crítica* 69: 21-35, doi: <https://doi.org/10.7440/histcrit69.2018.02>

LIONETTI, L. (2005) “La función republicana de la escuela pública. La formación del ciudadano en Argentina a fines del siglo XIX”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 10, oct-dic, 027: 1225-1255.

LIVERANI, M.; LEMCHE, N. y PFOH, E. (eds) (2021) *Historiography, ideology and politics in the Ancient Near East and Israel changing perspectives 5*. Series Copenhagen international Seminar, Routledge Taylor & Francis Ltd, New York.

LÓPEZ SEGRERA, F. (2000) “Abrir, impensar, y redimensionar las ciencias sociales en América Latina y el Caribe. ¿Es posible una ciencia social no eurocéntrica en nuestra región?”. En LANDER, E. (comp) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, 108-121.

LORANDI, A. y WILDE, G. (2000) “Desafío a la isocronía del péndulo. Acerca de la teoría y de la práctica de la antropología histórica”. *Memoria Americana* 9: 37-78.

LOSADA, L. (2006) “La alta sociedad, el mundo de la cultura y la modernización en la Buenos Aires del cambio del siglo XIX al XX”. *Anuario de Estudios Americanos*, 63, 2, julio-diciembre, Sevilla (España), 2006 ISSN: 0210-5810, 171-193.

LULL, V. y MICO, R. (2007) *Arqueología del origen del Estado: las teorías*. Barcelona. Bellaterra, 187-235.

LUSTIG, J. (ed) (1997) *Anthropology and Egyptology. A developing dialogue*. Sheffield. England. Sheffield Academic Press.

MARQUEZ, D. y GODOY, M. (1993) *Comodoro Rivadavia en tiempos de cambio. Una propuesta para la revalorización de nuestras identidades culturales*. Ediciones Proyección Patagónica

MARRADI, A., ARCHENTI, N. y PIOVANI, I. (2018) *Manual de metodología de las ciencias sociales*, Siglo Veintiuno, Buenos Aires.

MASSARI, L. (1992) “Orígenes de la enseñanza universitaria en Comodoro Rivadavia” (UNPSJB, Monografía Inédita).

MENDIZABAL, N. (2012) “Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa”. En VASILACHI de GIALDINO, I. *Estrategias de investigación cualitativa*. Bs As. Gedisa. Capítulo 2.

MERCANTE, V. (1928) *Tut-ankh-amon y la Civilización de Oriente*. Librería de García Santos, Buenos Aires.

MIGNOLO, W. (2000) “La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad”. En LANDER, E. (comp) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. perspectivas latinoamericanas*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, 34-52.

MONEDERO DOMINGUEZ, A. (2001) “El viaje a Egipto, entre el discurso orientalista y el conocimiento científico”. *Supplementa ad Isimu Estudios Interdisciplinarios sobre Oriente Antiguo y Egipto*. Serie II. Vol I: 183-196

MORENO GARCÍA, J. (2015) “Un mito eficaz el Egipto antiguo o el paraíso perdido en la obra de los egiptólogos de finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX”. En DA RIVA, R. y VIDAL, J. (eds.) *Descubriendo el Antiguo Oriente. Pioneros y arqueólogos de Mesopotamia y Egipto a finales del siglo XIX y principios del siglo XX*. Barcelona: Edicions Bellaterra, ISBN 978 – 84 – 7290 – 693 – 8: 103-122.

MURIETE, R. (2016) “Reflexiones sobre las condiciones socio-históricas que posibilitaron el surgimiento de la universidad pública en Comodoro Rivadavia”. *Identidades* 11: 01-31, ISSN 2250-5369

MURPHY, S. (comp.) (1995) *El otro en la historia: el extranjero*, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

MURPHY, S. (2006) “Racialidad, colonialismo y arqueología en el siglo XIX”. En *Repensando Oriente-Occidente*, Buenos Aires, Fac. de Filosofía y Letras, UBA. <https://es.scribd.com/document/89125995/MURPHY-Repensando-Oriente-Occidente>

MURPHY, S. (2006) “Un estigma historiográfico. La construcción de Oriente-Occidente”. En *Repensando Oriente-Occidente*, Buenos Aires, Fac. de Filosofía y Letras, UBA. <https://es.scribd.com/document/89125995/MURPHY-Repensando-Oriente-Occidente>

MURPHY, S. (2014) “El Cercano Oriente en los planes de estudio de las carreras de Historia”. En II Jornadas del mundo antiguo y medieval, Instituto de Enseñanza Superior Dra. Alicia Moureau de Justo, 4 y 5 de septiembre. Disponible en: www.youtube.com/watch?v=Op6-69ON8Hc, acceso 6 de octubre 2022.

NACUZZI, L. (2000) Del discurso Arqueología/Etnohistoria al estudio de las identidades étnicas en perspectiva histórica: deconstruyendo lo tehuelche. *Memoria Americana* 9: 253-271.

NAVARRO IBARRA, L. (2019) “Producción académica, normativas curriculares y manuales escolares: el estudio del antiguo Egipto en el nivel secundario bonaerense”. En RODRÍGUEZ, P. y GAYUBAS, A., *Poder y cultura en el Antiguo Egipto: contribuciones a la reflexión histórica sobre el valle del Nilo y sus periferias*. - 1a edición especial - Salta: Instituto de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades-CONICET, 157-169.

OLIVER, M. (2009) “Algunas aproximaciones metodológicas al objeto de análisis: la problemática del género en la Mesopotamia paleobabilónica”. En AMES, C. y SAGRISTIANI, M. (comps.) *Estudios interdisciplinarios de Historia Antigua II*. Encuentro Grupo Editor. Córdoba, 491-502.

PALLINI, V. (1998) “El camino del distanciamiento, construyendo el rol del investigador”. En *Segundas Jornadas sobre etnografía y métodos cualitativos*. IDES. Bs As.

PASQUALI, L. (2019) “El uso crítico de las fuentes orales”. En SALOMON TARQUINI, C., *El hilo de Ariadna: propuestas metodológicas para la investigación histórica*. 1a Ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros, 107-114.

PFOH, E. (2006) “¿Por qué enseñar Historia Antigua? Hacia una pedagogía de la tolerancia”. *Cambios y continuidades* 6: 185-192.

PICALLO, X. (ed) (2020) *Tram (p)as textuales. Una lectura sobre los modos de leer de los textos de enseñanza secundaria de lengua y literatura*. EDUPA. UNPSJB. Comodoro Rivadavia.

PICCO, S. (2007) “Metodología de la enseñanza: Un espacio reservado para la prescripción del saber pedagógico. El caso de la formación de profesores en la Sección Pedagógica y en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata entre 1906 y 1920”. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación* 2: 91-117. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8522/pr.8522.pdf: consulta 11/1/23.

PINEAU, P. (2010) *Historia y política de la Educación Argentina*. 1era ed. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

PIOVANI, J. (2018) “Triangulación y métodos mixtos”. En MARRADI, A., ARCHENTI, N. y PIOVANI, I., *Manual de metodología de las ciencias sociales*, Siglo Veintiuno, Buenos Aires, 437-455.

PORTELLI, A. (1991) “Lo que hace diferente a la historia oral”. En MOSS, W., PORTELLI, A., FRASER, R. et al, *La historia oral*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina: 36-51.

- PORTELLI, A. (2004) "El uso de la entrevista en la historia oral". *Anuario* 20, Escuela de Historia UNR: 35-48. Portelli-el-uso-de-la-entrevista-en-la-historia-oral.pdf
- PORTELLI, A. (2014) "Historia oral, diálogo y géneros narrativos". *Anuario* 26 Escuela de Historia Revista Digital N° 5 Facultad de Humanidades y Artes UNR: 9-27.
- PUIGGRÓS, A. (2001) *Historia de la Educación en Argentina: la educación en las provincias y en los territorios nacionales: 1885-1945*, tomo IV, Ed Galerna, Buenos Aires.
- PUIGROSS, A. (1996) *Qué pasó en la Educación Argentina. Desde la Conquista hasta el menemismo*. Kapeluz, Colección Triángulos Pedagógicos, Buenos aires, puiggros---que-paso-en-la-educacion-argentina (1).pdf (Consulta 2/2/2018)
- QUIJANO, A. (2000) "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En LANDER, E. (comp) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, 122-151.
- RAFFAELLE, A. (2012) "La construcción de políticas durante el proceso de provincialización del Territorio Nacional de Chubut: 1954-1955". UNLP. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte754>
- REID, D. (1985) "Indigenous Egyptology The descolonization of a Profession?". *Journal of the American Oriental Society*, Vol. 105, No. 2 (Apr. - Jun., 1985), 233- 246.
- RENFREW, C. y BAHN, P. (1998 [1993]) *Arqueología. Teoría, Métodos*. Editorial Akal, Madrid: 427-430.
- REVEL, J. (2005) "Microanálisis y construcción de los social". En *Un momento historiográfico: Trece ensayos de historia social*. Manantial, Buenos Aires: 41-61.
- RIBEIRO, G. (1989) "Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica. Un ensayo sobre la perspectiva antropológica.". *Cuadernos De antropología Social* 3: 65-69.
- RICOUER, P. (2007) "Historia y memoria. La escritura de la historia y la representación del pasado". En PÉROTIN-DUMON, A. (dir.) *Historizar el pasado vivo en América Latina*. http://etica.uahurtado.cl/historizarelpasadovivo/es_contenido.php Copyright: 1-27
- ROLDAN, C. (1997) *Entre Casandra y Clío. Una historia de la filosofía de la Historia*. Akal Universitaria Serie Interdisciplinar, Madrid.
- ROMERO, L.A. (1996) "La historiografía argentina en la democracia.: Los problemas de la construcción de un campo profesional". *Entrepasados* año 5, n° 10: 91-106.
- ROMERO, L.A. (comp.) (2008 [1988]) *La vida histórica. José Luis Romero*. Siglo XXI Editores Argentina, Historia y cultura, Buenos Aires.

ROSSO, A. y DANERI, A. (1999) “La inmigración judía y la cultura nacional: Abraham Rosenvasser y los estudios orientales en la Argentina”. *Trabajos y Comunicaciones* 25. ISSN 2346-8971: 58-69.

http://www.trabajosycomunicaciones.fahce.unlp.edu.ar/article/viewFile/TYC1999n25a02/pdf_141

ROVELLI, L. (2009) “Del plan a la política de creación de nuevas universidades nacionales en Argentina: la expansión institucional de los años 70 revisitada.”. *Temas y debates* 17: 117-137. En Memoria Académica http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9832/pr.9832.pdf

RUIZ, G. (2019) “Legislación”. En FIORUCCI, F. y BUSTAMANTE VISMARA, J., *Palabras claves en la historia de la educación argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria: 215-220.

S.A.C.O.R.I. (1990) *Los días eran así. Comodoro Rivadavia desde sus inicios a 1990*. Imprenta Gráfica CR.

SAID, E. (1990) *Orientalismo*. Libertarias, Prodhufi S.A., Madrid.

SALEM, L. (2022) “Más allá de Tutankhamon: Orientalismo en los márgenes de la egiptología”. Memoria Académica, *Cuadernos de historia* 56: 9-37. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.14644/pr.14644.pdf

SAUTU, R., BONIOLO, P., DALLE, P. y ELBERT, R. (2005) *Manual de metodología.: Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. CLACSO, Colección Campus Virtual, Buenos Aires, Argentina.

SAYAGO, S. y BAEZA, B. (2009) *Caracterización de la construcción de representaciones del poder, de las identidades y de las fronteras en prácticas pasadas y presentes. Su influencia en diferentes culturas escolares comodorenses y en los manuales escolares utilizados por los alumnos del 7º de EGB 3*, Informe Final. Secretaria de Ciencia y Técnica, UNPSJB. Comodoro Rivadavia.

SCHWARZSTEIN, D. (1991) “Introducción”. En MOSS, W. , PORTELLI, A., FRASER, R. *et al*, *La historia oral*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires, 7-20

SCHWARZSTEIN, D. (2001) *Una introducción al uso de la Historia oral en el aula*, FCE, Argentina.

SCHWARZSTEIN, D. (comp) (2002) “Memoria e Historia”. *Desarrollo Económico*, Vol. 42, 167 (Oct. - Dec.), 471-482

SETHE, K. (1933) *Urkunden des agyptischen Altertums*, Leipzig

SUAREZ, C. (1997) “La enseñanza de la Historia. Propuestas de Víctor Mercante”. *Clio y asociados. La Historia Enseñada* 2: 99-111.

- TEBES, J.M. (2013) *Nómadas en la encrucijada: Sociedad, ideología y poder en los márgenes áridos del Levante meridional durante el primer milenio a.C.* En BAR International Series 2574.
- TEDESCO, J. C. ([1986] 1993) *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Ediciones Solar Buenos Aires, 63-88.
- TEODORSSON, S. (2006) Ex oriente lux, ex occidente dux: griegos, cartagineses y romanos en contacto y conflicto. En CALDERÓN, E., MORALES, A. y VALVERDE, M.(eds.) *Koinòs lógos. Homenaje al profesor José García López*, Universidad de Murcia, 999-1006.
- TERÁN, O. (2008) “El Positivismo”. En *Historia de las Ideas en la Argentina. Diez lecciones iniciales 1810-1980*. Siglo XXI. Buenos Aires.
<https://consejopsuntref.files.wordpress.com/2017/07/historia-de-las-ideas-en-la-arg-oscar-teran>.
 (consulta 20/07/23)
- TRIGGER, B. (1993) *Early Civilizations. Ancient Egypt in Context*. The American University in Cairo press. Cairo, Egypt.
- UNIVERSIDAD NACIONAL de la PATAGONIA (1999) *La Patagonia y la Universidad del futuro*. Editorial Universitaria de la Patagonia.
- VALLES, M.S. (2000) *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis. España.
- VAN de MIEROOP, M. (1997) “On writing a history of the Ancient Near east.”. *Bibliotheca orientalis*, 54 (3/4), 285-305.
- VASILACHIS de GIALDINO, I. (coord.) (2006) *Estrategias de investigación cualitativa* Gedisa, Barcelona.
- VIAL, T. (2014) “Las seis edades del mundo llegan a su fin. Nuevas propuestas sobre la periodización de la historia en la cristiandad occidental (siglo XII)”. *Revista Chilena de Estudios Medievales* 6: 43-60.
- VICENTE, M. y CARRIZO, G. (2017) “Familia y Educación en Comodoro Rivadavia. Los debates entre fines del primer peronismo y el inicio de la Revolución Libertadora”. *Historia Regional*. Sección Historia. ISP N° 3, Villa Constitución, Año XXX, N° 36, 19-28. ISSN 2469-0732.
- VIDAL, J. (2015) “Reflexiones historiográficas sobre el Orientalismo antiguo”. En DA RIVA, R. y VIDAL, J. (eds.) *Descubriendo el Antiguo Oriente. Pioneros y arqueólogos de Mesopotamia y Egipto a finales del siglo XIX y principios del siglo XX*, Barcelona: Edicions Bellaterra, 25-36.
- VIDAL, J. (2015) “El descubrimiento arqueológico de la antigua Ugarit: análisis de un relato eurocéntrico”. En DA RIVA, R. y VIDAL, J. (eds.) *Descubriendo el Antiguo Oriente. Pioneros y arqueólogos de Mesopotamia y Egipto a finales del siglo XIX y principios del siglo XX*, Barcelona: Edicions Bellaterra, 197-213.

WAJDZIK, L. (2010) “Historia del Ministerio de Educación del Chubut”. *Centro Provincial de Información Educativa Bicentenario: Serie Recuperación Histórica* N° 1 Versión Preliminar. http://www.chubut.edu.ar/descargas/recursos/cpie/serie/Serie_n11.pdf

WRESZINSKI, W. (1988) *Atlas zur altaegyptischen Kulturgeschichte*, I-II, Geneve, Paris. Slatkine Reprints

WIGDOROVITZ de CAMILLONI, A. (2016) “Tendencias y formatos en el currículo universitario”. *Itinerarios educativos* 9: 59-87. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/6536-17889-1-PB%20(1).pdf

ZAPATA, H.M.H. (2015) “La historia de las sociedades del Cercano Oriente antiguo en los ámbitos de educación e investigación argentinos: entre la pedagogía de la memoria y la historiografía de la alteridad”. En RODRIGUEZ, R. (Coord.) *Sociedades antiguas del Creciente Fértil. Aportes para su estudio histórico*. Centro de Estudios de Egipto y del Mediterráneo Oriental. Editorial Utopías. Ushuaia, 296-402.

ZAPATA, H.M.H. (2016) “La enseñanza de la Historia del Cercano Oriente Antiguo Repensando las categorías de tiempo, espacio y cultura”. *Revista de Historia y Geografía* 35: 125-154.

ZAPATA, H.M.H. (2016) “Los estudios sobre el Cercano Oriente Antiguo en Argentina: breves apuntes sobre algunos recorridos de una historiografía renovada”. *Épocas. Revista de Historia* 14, 9-42.

ZAPATA, H.M.H. (2019) “La historia del Cercano Oriente antiguo en la historiografía social argentina tras el retorno democrático: balance y perspectiva”. En ESCUDERO, E. y SPINETTA, M., *Intersecciones y disputas en torno a las escrituras de la historia y la memoria: Actas de las 2das. Jornadas Nacionales de Historiografía*, UNRC, 1a ed., Río Cuarto: UniRío Editora, Libro digital: 233- 249.

ZINGARELLI, A. (1996) “Algunas consideraciones sobre la propuesta editorial para la enseñanza de Historia Antigua”. *Clio y asociados. La historia enseñada* 1: 81-89.

Referencias documentales

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE CHUBUT (1997) *Diseño Curricular 3° Ciclo de la Educación General Básica*. Versión preliminar. Rawson, Chubut.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE CHUBUT (2014) *Diseño Curricular de Educación Básica de Educación Secundaria*, Resolución 314/14, Rawson, Chubut.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1995) *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Buenos Aires.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA, CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN (2011) *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, 7mo año Educación Primaria y 1er año Educación Secundaria*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, CABA.

MINISTERIO DE JUSTICIA E INSTRUCCIÓN PÚBLICA (1903) *Plan de Estudios y Programas para los Colegios Nacionales de la República Argentina*. Publicación oficial Centro Nacional de Documentación e Información Educativa. Buenos Aires.

ROMERO, J.L. (1972) *Historia de la Antigüedad y de la Edad Media. Historia Moderna y Contemporánea Guía Pedagógica*. Editorial Huemul SA, Buenos Aires.

SECRETARIA DE PROGRAMACIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA (1994) *Ley Federal de Educación: la Escuela en Transformación*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Buenos Aires

Fuentes electrónicas. Fecha de consulta.

http://www.chubut.edu.ar/descargas/recursos/secundaria/bachilleratos_orientados/DC_bachillerato_orientado/anexo_I.pdf (consulta, 15.02.22)

http://www.me.gov.ar/consejo/cf_leysuperior.html

<http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/95170/EL002617.pdf?sequence=1>. Aplicación de la Ley Federal de Educación 1994 (16.02.22)

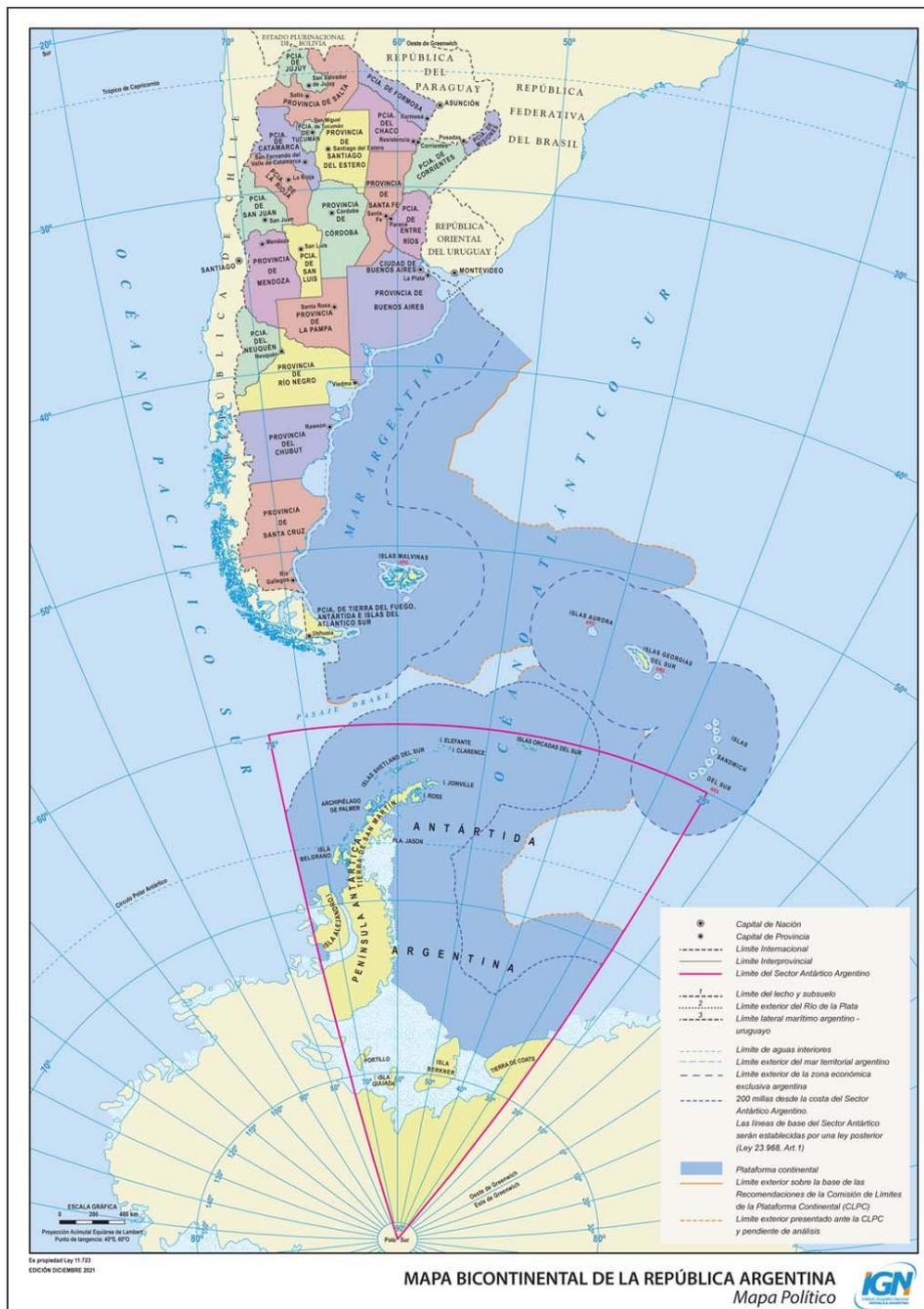
ANEXO

- Mapa 1: Provincia de Chubut en el mapa bicontinental de la República Argentina
<https://www.ign.gob.ar/AreaServicios/Descargas/MapasEscolares#nanogallery/gallery3/0/9>
- Mapa 2: Provincia de Chubut y localización de la ciudad de Comodoro Rivadavia en el Golfo San Jorge
<https://www.ign.gob.ar/AreaServicios/Descargas/MapasEscolares#nanogallery/gallery8/0/30>.
- Mapa 3: Mapa de circulación en el proceso de Fundación de UNP de la década del '70 (s/d)
- Mapa 4: Mapa que representa las sedes de la UNPSJB (UNPSJB, 1999:7). La sede Ushuaia funcionó entre 1984 y 2012.
- Documento 1: Modelos de Cuestionarios *forms*

- Documento 2: Cuestionario *forms* sobre manuales escolares a docentes de Educación Secundaria
- Documento 3: Guía de preguntas para las entrevistas a especialistas del COA
- Documento 4: Programa de cátedra Historia Antigua (UNLP,1917), V. Mercante
- Documento 5: Programas de cátedra Historia Antigua (UBA, 1956 y 1958), A. Rosenvasser
- Documento 6: Programa de cátedra Historia Antigua I (ORIENTE, UBA, 1975), P. Fuscaldo
- Documento 7: Programas de cátedra Historia Antigua I (UBA, 1989) e Historia General 1 (UNLP, 1989), P. Fuscaldo y A. Daneri
- Documento 8: Programa de cátedra Historia Antigua del Cercano Oriente, (UNLu, 2013), S. Murphy
- Documento 9: Tabla comparativa sobre *contenidos mínimos* de la cátedra HAO, UNPSJB-CR (1978-2020)
- Documento 10: Programa de *Historia Universal Antigua, Oriente* para primer año secundaria en Colegio Nacionales (1903)
- Documento 11: Tabla comparativa entre los contenidos de Historia del COA en C.B.C. (Ley Federal de Educación) y en el Diseño curricular de Chubut
- Documento 12: Tabla comparativa entre los contenidos de Historia del COA en N.A.P. (Ley Nacional de Educación) y en el Diseño curricular de Chubut
- Documento 13: Tabla de los *núcleos temáticos, contenidos y conceptos relevantes*, Diseño curricular de Ciencias Sociales, Chubut (Resolución ME N° 324/14: 48) para 1er año: núcleos 1 y 2
- Documento 14: Tabla comparativa de manuales escolares de 1er año de Historia previo a 1983.
- Documento 15: Trabajo Práctico en Drago, A ([1966] 1980) *1° HISTORIA*, Editorial Stella: 39.
- Documento 16: Tabla comparativa de manuales escolares de 1er año de Historia posteriores a 1983.

Mapa 1: Chubut en el mapa bicontinental de la República Argentina

<https://www.ign.gov.ar/AreaServicios/Descargas/MapasEscolares#nanogallery/gallery3/0/9>

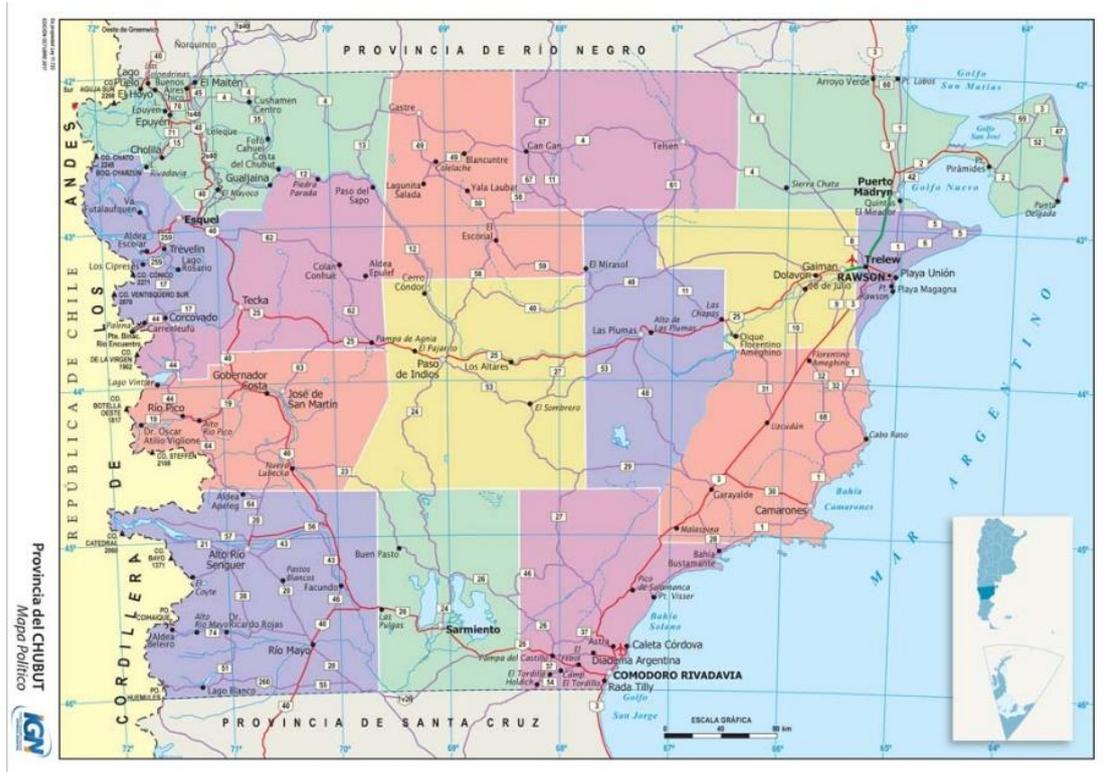


MAPA BICONTINENTAL DE LA REPÚBLICA ARGENTINA
Mapa Político

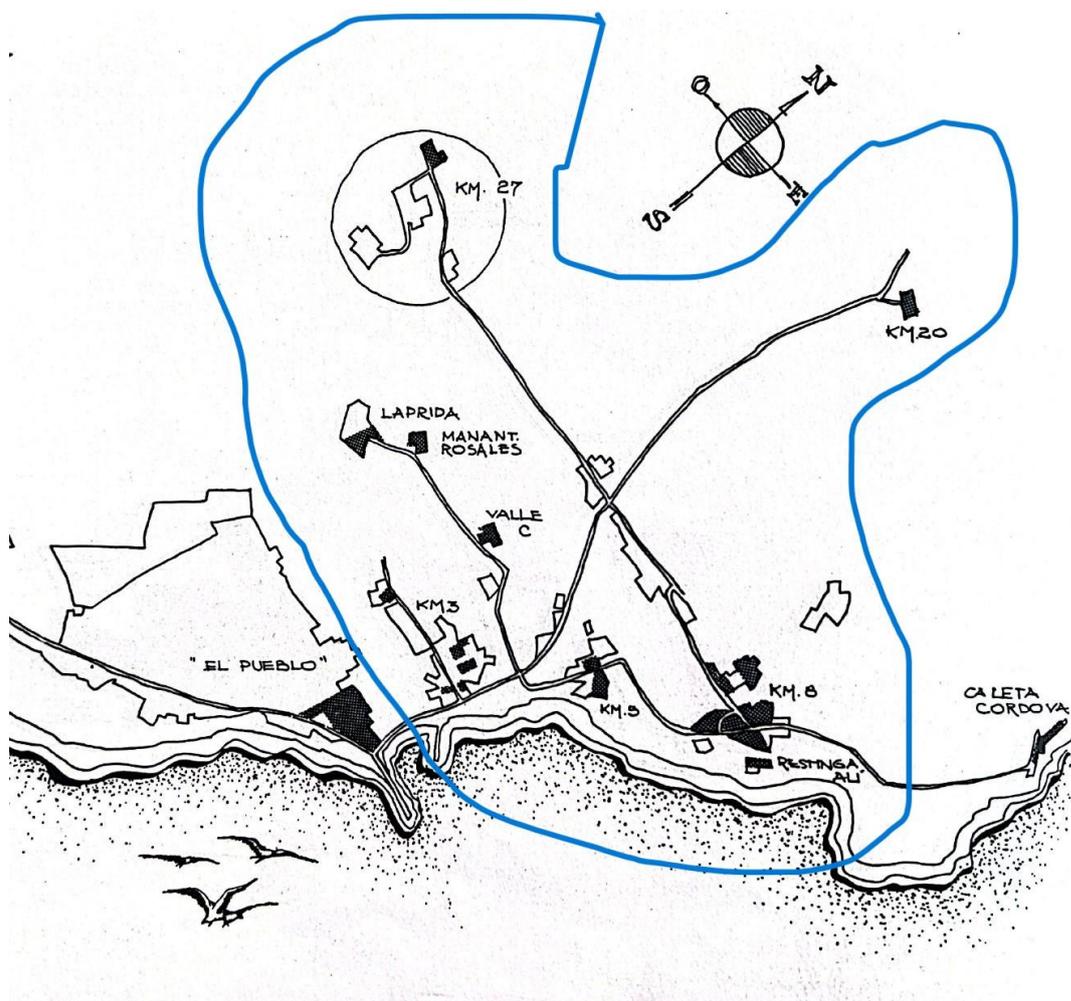


Mapa 2: Provincia de Chubut, localización de la ciudad de Comodoro Rivadavia en el Golfo San Jorge

<https://www.ign.gov.ar/AreaServicios/Descargas/MapasEscolares#nanogallery/gallery8/0/30>.



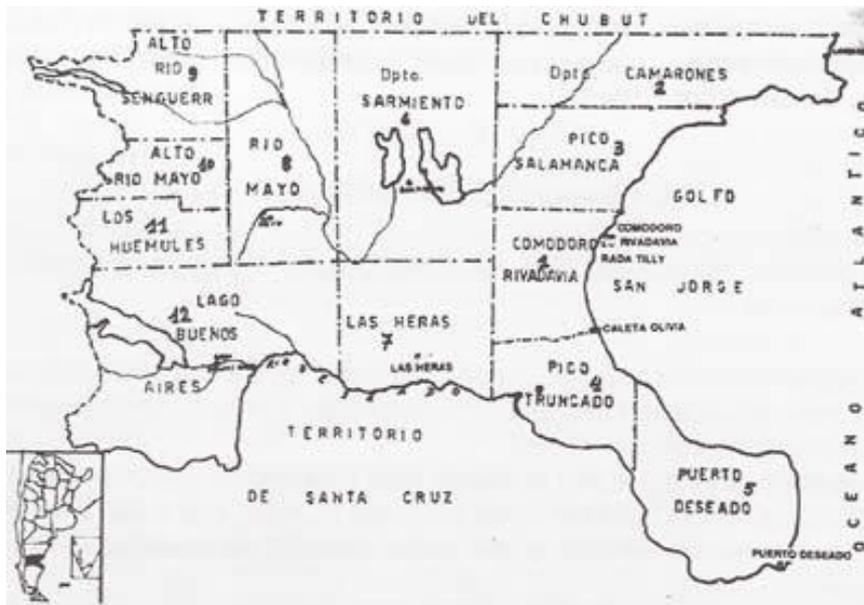
Plano 1: Plano de la localidad de Comodoro Rivadavia donde se representa 'El Pueblo' y el área de campamentos petroleros bajo la autoridad de diversas empresas de explotación nacionales y extranjeras en la zona norte del actual ejido urbano entre 1901 y 1981 (S.A.C.O.R.I., 1990: 14).



Mapa 3: Gobernación Militar de Comodoro Rivadavia (1944-1955)

[https://www.todo-argentina.net/historia/peronista/farrell/index.html\(9/2/24\)](https://www.todo-argentina.net/historia/peronista/farrell/index.html(9/2/24))

[https://comodoroantiguo.blogspot.com/2015/10/gobernacion-militar-de-comodoro.html\(9/2/24\)](https://comodoroantiguo.blogspot.com/2015/10/gobernacion-militar-de-comodoro.html(9/2/24))

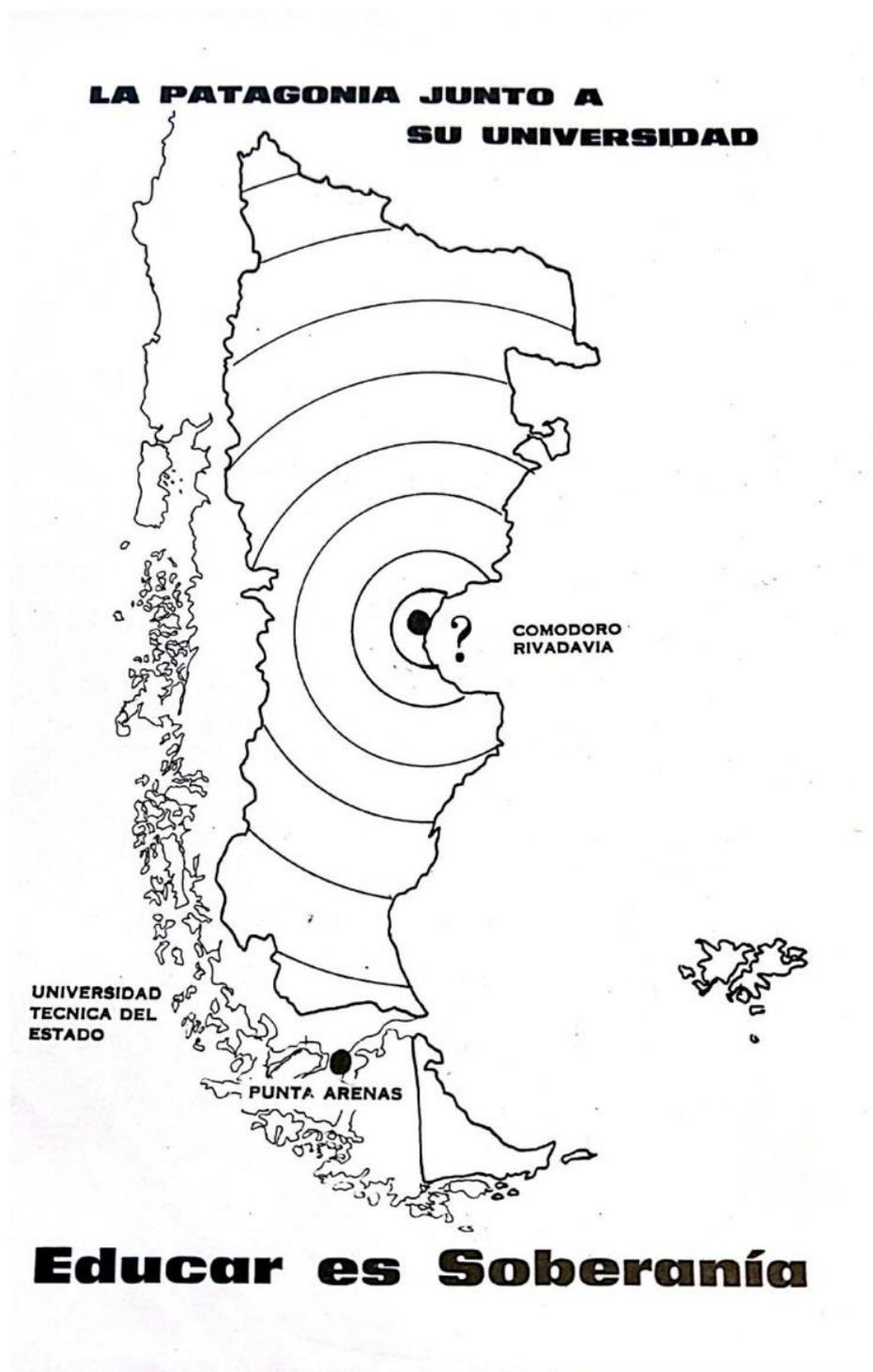


Plano 2: Plano de la ubicación de la UNPSJB (Ciudad Universitaria, KM 4) Comodoro Rivadavia

<https://ar.pinterest.com/pin/vas-de-accesos-a-comodoro-rivadavia-chubut-argentina--791718809508936786/>



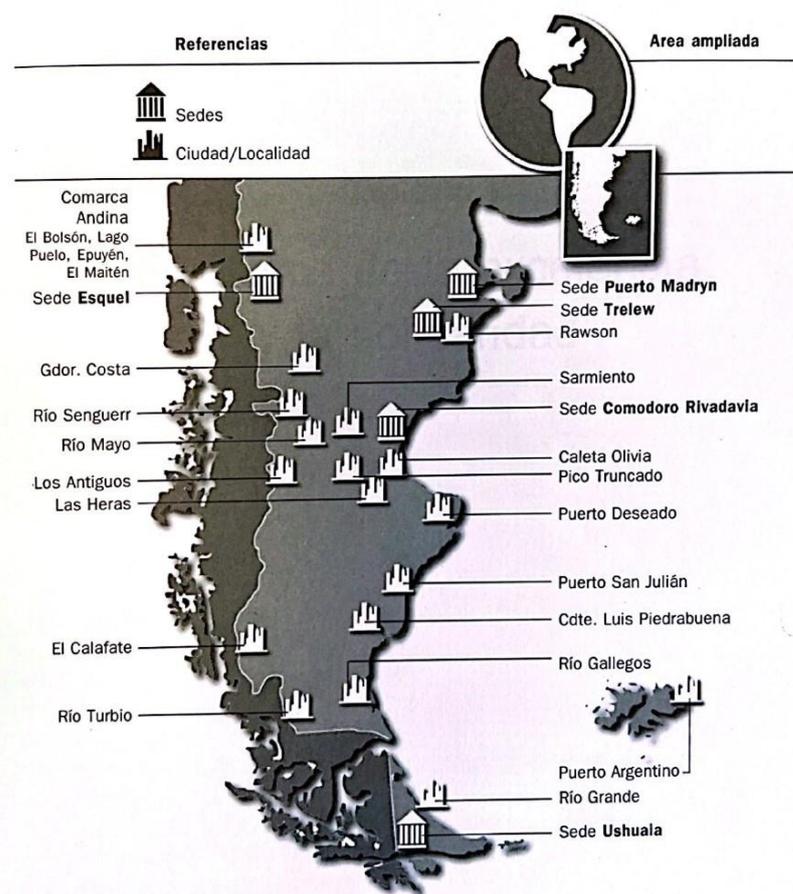
Mapa 4: Volante difundido en el proceso de Fundación de UNP de la década del '70 (s/d)



Mapa 5: Sedes de la UNPSJB (UNPSJB, 1999:7). La sede Ushuaia funcionó entre 1984 y 2012.

Situación geográfica

Ubicación de las sedes y área jurisdiccional



Los datos del presente grafico sólo tienen carácter de referencia.

Documento 1: Modelos de Cuestionarios *forms*

- ✓ CUESTIONARIO A: *Docentes e investigadores de la carrera de Historia de la universidad local (UNPSJB)*

<https://forms.gle/y1qX1Q251idFx2BA9>



El Cercano Oriente Antiguo (COA) en la práctica académica de investigación y la educativa en Comodoro Rivadavia (Chubut): lo local, lo nacional y el enraizamiento histórico.

Hola! Te invito a completar el siguiente formulario de preguntas en el marco de mi tesis doctoral en Historia. Tu aporte en cada respuesta será muy significativo para la presente investigación. Formas parte de una selección de historiadores -docentes e investigadores- de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB) a quienes considero relevantes en relación a la problemática en estudio. Gracias!!

Iniciamos el cuestionario solicitando nombre y apellido, edad, títulos alcanzados, año de colación de grado y posgrados, desempeño laboral actual (casillas de verificación), condición del cargo docente superior universitario, área de especialización académica y a continuación se presentan las siguientes preguntas y su respectiva modalidad de respuesta:

- ¿Consideras apropiado establecer una periodización de "la Historia como disciplina en el sistema educativo en Argentina" con los siguientes recortes temporales? a) la ley 1420 y la conformación del sistema educativo a lo largo del siglo XX; b) desde el retorno a la democracia en 1983 y la posterior Ley Federal de Educación 24195 (1993/94); c) la reforma educativa a inicios siglo XXI con la Ley Nacional de Educación 26206 (2006/2007) y sus respectivas leyes provinciales; d) el COVID 19 y el paso a la virtualidad (2020) (opción múltiple) SI, NO, DEPENDE, EN PARTE, OTRA.
- Fundamenta tu opción (Texto respuesta largo).
- Si tuvieras que mencionar acontecimientos o procesos (4) (LOCALES, NACIONALES o INTERNACIONALES) que produjeron clivajes significativos para los historiadores en los últimos 50 años ¿Cuáles elegirías? (puedes incorporar situaciones específicas de la UNPSJB y en relación con los estudios del Cercano Oriente Antiguo) (Texto de respuesta largo)
- A tu entender ¿cuál es la relevancia de incluir los estudios del COA en la formación universitaria de un historiador? (Texto de respuesta largo)
- Desde mediados de los 80' hubo una fuerte tendencia a comprimir el espacio curricular de las historias antiguas en la educación superior. ¿Cómo lo explicarías? (Texto de respuesta largo)
- ¿Estuvo de acuerdo con esa tendencia a la unificación de cátedras en el área de las antiguas de los 90'? ¿Sigue pensando lo mismo? ¿Por qué? (Texto de respuesta largo)
- La vigencia de los estudios del COA en la educación superior argentina y en nuestra universidad tiene que ver con (modalidad casilla de verificación, pueden optar por más de una opción):
 - . los reclamos de hacerlos desaparecer no tenían fundamento
 - . se produjo una reformulación disciplinar de los especialistas del área
 - . se produjo una reformulación de los escenarios nacionales

- . se produjo una reformulación de los escenarios internacionales
 - . se produjo la aceptación que los estudios del COA construyen bases para el estudio de la diversidad
 - . permanecen por alianzas políticas en el contexto académico
 - . figuran en los diseños curriculares de educación secundaria
 - . un recambio generacional
 - . otra
- Opción a comentar la respuesta (Texto de respuesta largo)
 - Qué temas, saberes o contenidos podrías sugerir como relevantes a los especialistas y docentes de estudios del COA para la formación superior y secundaria (Texto de respuesta largo)
 - ¿Qué vinculación tienes con la enseñanza de la Historia en educación secundaria? (Cuadrícula de casillas de verificación):

FILA	COLUMNA
Como docente	mucha
Como Escritor de textos escolares	poca
Participo en el diseño curricular provincial	Nada
Miembro de junta de clasificación provincial	
Participo en cursos de actualización	
Ninguna en los últimos 5 años	
Ninguna en los últimos 10 años	
Otra	

- ¿Cómo puedes caracterizar la relación entre la práctica académica de investigación y de formación universitaria con la práctica educativa de nivel secundario? ARTICULADA- POCO ARTICULADA- NULA- OTRA. Fundamentar tu respuesta (Texto de respuesta largo)
- ¿Cómo puedes caracterizar la relación entre la práctica académica de investigación y de formación universitaria con la práctica educativa de nivel secundario? ARTICULADA- POCO ARTICULADA- NULA- OTRA. Fundamentar tu respuesta (Texto de respuesta largo)
- Desde tu localización geográfica en Comodoro Rivadavia: ¿Cómo podrías posicionar tu formación académica y desarrollo laboral? CENTRAL, PERIFERICA, NO TENDRÍA VALIDEZ ESTA PREGUNTA, LA PERIFERIA CONSTRUYE SU PROPIA CENTRALIDAD, OTRA.
- ¿La localización geográfica de tu espacio de formación, laboral y actualización incidió en la generación de situaciones diferenciales respecto a otros centros? ¿por qué? (Texto de respuesta largo)
- Si tuvieras que destacar situaciones específicas e históricas de la universidad local (UNPSJB) ¿cuáles mencionarías? (Texto de respuesta largo)
- Agradecemos tu colaboración porque tu opinión personal y profesional nos interesa de forma relevante, asimismo solicitamos tu próxima atención si debiéramos profundizar algunas de las respuestas formuladas. Atentamente Celeste María Crespo
- Te invito a sumar un comentario final

✓ CUESTIONARIO B: *Docentes de Historia de educación secundaria de Comodoro Rivadavia*

<https://forms.gle/pjs4VzEmhjysPaxDA>



El Cercano Oriente antiguo (COA) en la práctica académica de investigación y la educativa en Comodoro Rivadavia (Chubut): lo local, lo nacional y el enraizamiento histórico.

Hola! Te invito a completar el siguiente formulario de preguntas en el marco de mi tesis doctoral en Historia. Tu aporte en cada respuesta será muy significativo para la presente investigación. Formas parte de una selección de docentes que se desempeñan en Educación Secundaria en la ciudad de Comodoro Rivadavia a quienes considero referentes en relación a la problemática en estudio. Gracias!!

Iniciamos el cuestionario solicitando nombre y apellido, edad, universidad/espacio académico de desempeño, títulos alcanzados, año de colación de grado y a continuación se presentan las siguientes preguntas y su respectiva modalidad de respuesta:

- Desempeño laboral actual en Institución de Educación Secundaria de tipo PÚBLICA, PRIVADA, CONFESIONAL, TÉCNICA u OTRA (casilla de verificación)
- Áreas de actual desempeño laboral (casilla de verificación): docente educación superior universitaria, docente educación superior no universitaria, docente educación secundaria, gestión nivel superior universitario, gestión nivel superior no universitario, gestión nivel secundario, investigador, jubilado, otra
- ¿Consideras apropiado establecer una periodización de "la Historia como disciplina en el sistema educativo en Argentina" con los siguientes recortes temporales? a) la ley 1420 y la conformación del sistema educativo a lo largo del siglo XX; b) desde el retorno a la democracia en 1983 y la posterior Ley Federal de Educación 24195 (1993/94); c) la reforma educativa a inicios siglo XXI con la Ley Nacional de Educación 26206 (2006/2007) y sus respectivas leyes provinciales; d) el COVID 19 y el paso a la virtualidad (2020) (opción múltiple) SI, NO, DEPENDE, EN PARTE, OTRA. Fundamenta tu opción (Texto respuesta largo).
- Si tuvieras que mencionar acontecimientos o procesos (4) (LOCALES, NACIONALES y/o INTERNACIONALES) que produjeron clivajes significativos para los profesores de Historia que se desempeñan en Educación Secundaria en los últimos 50 años ¿Cuáles elegirías? Te pido fundamentes tu respuesta (Texto de respuesta largo).
- En tu opinión ¿cuál es la relevancia de incluir los estudios del Cercano Oriente Antiguo en la formación universitaria de un historiador? (Texto de respuesta largo)
- ¿Cuál es la relevancia de la permanencia de los contenidos del Cercano Oriente Antiguo en el diseño curricular de Educación Secundaria de Chubut? (Texto de respuesta largo)
- ¿Qué opinión te merece que haya desaparecido el título secundario con modalidad en orientación docente? (texto de respuesta largo)
- ¿Qué vinculación tienes con la enseñanza de la Historia en educación secundaria? (Cuadrícula de casillas de verificación):

FILA	COLUMNA
Como docente	mucha
Como escritor de textos escolares	poca
Participo en el diseño curricular provincial	Nada
Miembro de junta de clasificación provincial	
Participo en cursos de actualización	

Ninguna en los últimos 5 años	
Ninguna en los últimos 10 años	
Otra	

- ¿Cómo puedes caracterizar la relación entre la práctica académica de investigación y de formación universitaria con la práctica educativa de nivel secundario? ARTICULADA- POCO ARTICULADA- NULA- OTRA. Fundamentar tu respuesta (Texto de respuesta largo)
- ¿Qué sugerencias o solicitudes le harías a un docente especializado en la historia del Cercano Oriente Antiguo que fueran relevantes a tu práctica docente de Educación Secundaria? (Texto de respuesta largo)
- A partir de tu localización geográfica en Comodoro Rivadavia ¿Cómo podrías posicionar tu formación académica y desarrollo laboral? CENTRAL, PERIFERICA, NO TENDRÍA VALIDEZ ESTA PREGUNTA, LA PERIFERIA CONSTRUYE SU PROPIA CENTRALIDAD, OTRA.
- La localización geográfica de tu espacio de formación, laboral y actualización incide en la generación de situaciones diferenciales respecto a otros centros, ¿en qué sentido? (Texto de respuesta largo)
- Debilidades y Fortalezas de la práctica docente como historiadores en la Educación Secundaria (Cuadrícula de casillas de verificación)

FILA	COLUMNA
Propuesta del diseño curricular provincial	relevante
Carga horaria	óptima
Capacitación en el campo de estudio del COA	en retroceso
Relevancia para la formación del ciudadano	insuficiente
Producción bibliográfica local	Nula
Otra	-

- Puedes ampliar algún comentario respecto a lo anterior (Texto de respuesta largo)
- Agradecemos tu colaboración porque tu opinión personal y profesional nos interesa de forma relevante, asimismo solicitamos tu próxima atención si debiéramos profundizar algunas de las respuestas formuladas. Atentamente Celeste María Crespo
- Te invito a sumar un comentario final (Texto de respuesta largo).

- ✓ CUESTIONARIO C: *Docentes e investigadores argentinos especialistas en Historia del Cercano Oriente Antiguo en universidades nacionales*

<https://forms.gle/MEKChE9KrxnxRggG9>



El Cercano Oriente antiguo (COA) en la práctica académica y educativa en Comodoro Rivadavia (Chubut): continuidades, problematización y representaciones.

Hola! Te invito a completar el siguiente formulario de preguntas en el marco de la tesis doctoral en Historia. Tu aporte en cada respuesta será muy significativo para mi investigación. Formas parte de una selección de historiadores -docentes e investigadores- del área del Cercano Oriente antiguo en Universidades argentinas a quienes considero referentes en relación a la problemática en estudio. Gracias!!

Iniciamos el cuestionario solicitando nombre y apellido, edad, universidad/espacio académico de desempeño, títulos alcanzados, año de colación de grado/posgrado, roles y funciones, cargo en cátedra relacionada a contenidos a la historia del COA, área de especialización, y a continuación se presentan las siguientes preguntas y su respectiva modalidad de respuesta:

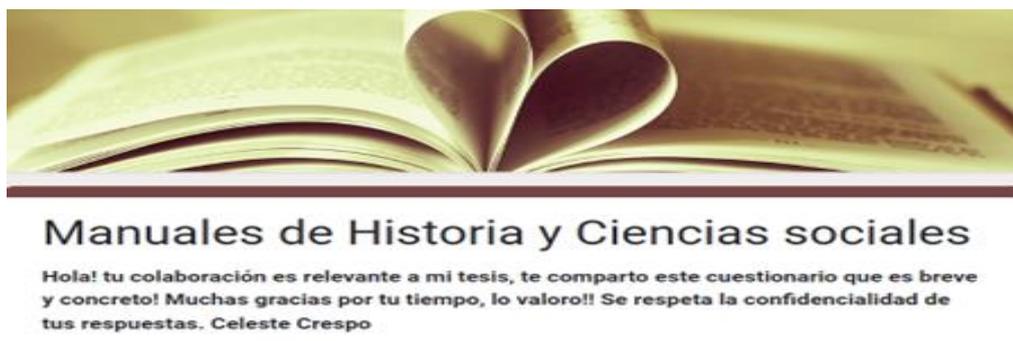
- ¿Por qué eligió su área de especialidad?
- ¿Qué lugar ocupan los estudios del COA en su representación de historiador?
- ¿Consideras apropiado establecer una periodización de la "Historia como disciplina en el sistema educativo en Argentina" con los siguientes recortes temporales? a) la ley 1420 y la conformación del sistema educativo a lo largo del siglo XX (hasta 1983); b) del retorno a la democracia en 1983 y la posterior Ley Federal de Educación (1993/1994); c) la reforma educativa a inicios siglo XXI con la Ley Nacional de Educación 26206 (2006/2007); d) el COVID 19 y el paso a la virtualidad (2020) (opción múltiple) SI, NO, DEPENDE, EN PARTE, OTRA. Fundamenta tu opción.
- Si tuvieras que realizar una periodización de los estudios del COA en Argentina, que hitos -nacionales o internacionales- marcaron clivajes significativos ¿por qué?
- Desde mediados de los 80' hubo una fuerte tendencia a comprimir el espacio curricular de las historias antiguas en la educación superior. ¿Cómo lo explicarías? ¿qué opinión te merecía?
- En tu universidad, las cátedras Historia del COA y Antigüedad Clásica, se dictan: UNIDAS -SEPARADAS- UNIDAS, pero se refuerzan con seminarios optativos- OTRA
- La vigencia de los estudios del COA en la educación superior argentina y en nuestra universidad tiene que ver con (modalidad casilla de verificación, pueden optar por más de una opción):
 - . los reclamos de hacerlos desaparecer no tenían fundamento
 - . se produjo una reformulación disciplinar de los especialistas del área
 - . se produjo una reformulación de los escenarios nacionales
 - . se produjo una reformulación de los escenarios internacionales
 - . se produjo la aceptación que los estudios del COA construyen bases para el estudio de la diversidad
 - . permanecen por alianzas políticas en el contexto académico
 - . figuran en los diseños curriculares de educación secundaria

- . un recambio generacional
- . otra
- ¿Qué vinculación tienes o has tenido con la enseñanza de la Historia en educación secundaria? (cuadrículas de casilla de verificación)

FILAS	COLUMNAS
Docente	mucha
Escritor de textos escolares	poca
Participación en diseños curricular provincial	Nada
Miembro de junta de clasificación provincial	
Impartir cursos de actualización	
Ninguna en los últimos 5 años	
Ninguna en los últimos 10 años	
Ninguna en los últimos 20 años	
Otra	

- ¿Cómo puedes caracterizar la relación entre la práctica académica de su área y la práctica educativa universitaria?: ARTICULADA- POCO ARTICULADA- NULA-OTRA. Fundamentar tu respuesta
- ¿Cómo puedes caracterizar la relación entre la práctica académica de su área y la práctica educativa de nivel secundario? ARTICULADA- POCO ARTICULADA-NULA- OTRA. Fundamentar tu respuesta
- A partir de tu localización geográfica ¿cómo podrías posicionar tu formación académica y desarrollo laboral? CENTRAL, PERIFERICA, No tendría validez esta pregunta, La periferia construye su propia centralidad, OTRA.
- La localización geográfica de su espacio de formación, laboral y actualización incidió en la generación de situaciones diferenciales respecto a otros. (Texto de
- Agradecemos tu colaboración porque tu opinión personal y profesional nos interesaba de forma relevante, asimismo solicitamos tu próxima atención si debiéramos profundizar algunas de las respuestas formuladas. Atentamente Celeste María Crespo
- Te invito a sumar un comentario final

Documento 2: Cuestionario *forms* sobre manuales escolares a docentes de Educación Secundaria



Se inicia solicitando nombre y apellido del docente historiador y a continuación se presentan las siguientes preguntas y su respectiva modalidad de respuesta:

- Te desempeñas o desempeñaste como docente en 1er año de Educación Secundaria (Casillas de verificación): Siempre; si, actualmente; hace tiempo, más de 5 años; hace tiempo, más de 10 años; cuando era 7mo EGB; nunca en 1er año, ni en 7mo EGB.
- En tus clases, usar manual de Historia o Ciencias Sociales en 1er año secundaria, era o es: Obligatorio; Opcional; No adhiero al uso de un manual; elegido por el/la docente y unánime para toda la clase; a elección y posibilidad de los estudiantes; diversidad de manuales en la clase; Otro (Casillas de verificación)
- Tu práctica laboral en 1er año era/es en una Escuela de gestión: Pública; Privada; Privada confesional; tránsito por distintas escuelas de gestión pública y privada; Otro (Casillas de verificación)
- Si tuvieras que ordenar en el renglón, qué editorial ha sido más relevante en tu práctica docente de 1er año Historia/Cs Sociales (de MÁS a MENOS)
- Completa con las siguientes opciones: SANTILLANA; KAPELUZ; AIQUE; PUERTOS DE PALOS; MANDIOCA. En tu ordenamiento puedes incluir la mención de OTRA que a tu criterio resulte más relevante (Texto de respuesta largo)
- ¿Qué opinión te merece el uso de los manuales de Historia en la práctica educativa en 1er año secundaria? Opciones: Significativa, Provistos de una diversidad de estrategias de enseñanza/aprendizaje; Limitante; No responden a una actualización conceptual ni procedimental; Complejos en su redacción Enciclopedistas; No se ajustan al diseño curricular de la provincia de Chubut; Provistos de una diversidad de fuentes, testimonios e imágenes, pero desconozco como aprovecharlas en conexión a los contenidos; No tengo herramientas cognitivas para evaluar la actualización de los contenidos conceptuales y procedimentales; Otros (Casillas de verificación)
- Cuál es tu valoración respecto a utilizar los siguientes textos editoriales en tu práctica docente de 1er año Historia/Cs Sociales (Cuadrícula de opción múltiple):

FILAS	COLUMNAS
SANTILLANA	Siempre
KAPELUZ	Actualizada y problematizadora en los temas
AIQUE	Eventual
PUERTOS DE PALOS	Nunca
MANDIOCA	No me agrada
	Nunca cambia formato editorial

- Te invitamos a sumar tu opinión respecto a la inclusión de los manuales de Historia en 1er año de secundaria en la práctica escolar, como estrategia de enseñanza/aprendizaje de los estudiantes o bien, para la actualización docente. También puedes incluir otra reflexión al respecto.

Documento 3: Guía de preguntas para las entrevistas a especialistas del COA

- Iniciamos la entrevista indagando en la formación de grado, universidad, relato de la inicial trayectoria académica relacionada a contenidos a la historia del COA, área de especialización, contextos históricos, referentes de su formación y experiencias
- Etapas de consolidación de los estudios del COA en Argentina, interacciones con el mundo académico fuera del país
- Historiadores o ¿egiptólogos/asiriólogos/arqueólogos/filólogos?
- Qué acontecimientos/ situaciones que marcaron su trayectoria personal y académica ¿por qué?
- Si tuviera que realizar una periodización de los estudios del COA en Argentina, que hitos -nacionales o internacionales- marcaron clivajes significativos en su desarrollo ¿por qué?
- Desde mediados de los 80' hubo una fuerte tendencia a comprimir el espacio curricular de las historias antiguas -Historia del Cercano Oriente Antiguo e Historia Clásica- en la educación superior. ¿Cómo lo explicaría? ¿qué opinión le merecía?
- Qué opina acerca que la vigencia de los estudios del COA en la educación superior argentina tendría que ver con una diversidad de situaciones como que. los reclamos de hacerlos desaparecer no tenían fundamento, se produjo una reformulación disciplinar de los especialistas del área, se produjo una reformulación de los escenarios nacionales, se produjo una reformulación de los escenarios internacionales, se produjo la aceptación que los estudios del COA construyen bases para el estudio de la diversidad, permanecen por alianzas políticas en el contexto académico, figuran en los diseños curriculares de educación secundaria, recambios generacionales
- Qué significó el retorno a la democracia en el campo disciplinar y en el académico institucional
- ¿Qué relevancia tiene la permanencia de los contenidos del Cercano Oriente Antiguo en la formación de grado de los Historiadores?
- ¿Por qué deberían o no permanecer los contenidos del COA en la formación superior y secundaria en un país latinoamericano como Argentina?
- ¿Cuál fue su postura con respecto a las demandas de los equipos de cátedra del Interior del país para fortalecer sus procesos de formación con respecto a la historia del COA? A su entender ¿Qué resultados ha tenido?
- ¿Cómo caracterizaría la relación entre la práctica académica de investigación en el COA, la educación superior universitaria de esa área y la práctica educativa de nivel secundario? Experiencia en escritura de textos escolares
- A partir de su localización geográfica ¿cómo posicionaría su formación académica y desarrollo laboral? Central, Periférica, No tendría validez esta pregunta, La periferia construye su propia centralidad, Otra.
- La localización geográfica de su espacio de formación, laboral y actualización incidió en la generación de situaciones diferenciales respecto a otros centros de investigación y formación.

- En su opinión cuál es la especificidad de los estudios del COA en nuestro país en comparación a otros centros de estudio del COA internacionales
- ¿Qué puentes encuentra entre los estudios del COA y la posibilidad de entender realidades del Cercano Oriente actual?
- Estudios del COA en Argentina entre la modernidad, la posmodernidad y la globalización

Documento 4: Programa de cátedra Historia Antigua (UNLP, 1917) Víctor Mercante

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
 FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
 PROGRAMAS DE HISTORIA ANTIGUA
 1918

HISTORIA ANTIGUA

LAS CIVILIZACIONES ANTIGUAS

- I. - Condiciones geográficas del antiguo Continente para el desarrollo de las civilizaciones, desde la época cuaternaria.
- II. - Clasificación de las épocas prehistóricas. - El hombre paleolítico, mesolítico y neolítico en Europa, África y Asia. - Población de estos Continentes. - Las migraciones del período neolítico. - Los semitas y los arios. - La colonización mediterránea. Penetración comercial y difusión de costumbres y creencias. - Fijación de pueblos y razas.
- III. - _Sincronología de las civilizaciones, antes del imperio persa.
 - _Hiatos históricos. - Fuentes de la Historia Antigua. - Las civilizaciones antiguas y su distribución geográfica (Preponderancia). Rutas terrestres y marítimas frecuentadas desde los más remotos tiempos.
- IV. - Edades protohistóricas: período mítico y período heroico. - Leyenda y tradición. - El oráculo y la mágica.- Explicación histórica. ¿Qué legaron a las civilizaciones posteriores?
- V. - La civilización Egipcia. - Determinismo geográfico. - Cronología. - Organización militar y política y su evolución.- Actividad militar. - Id. política- Id. religiosa- Id. industrial- Id. comercial- Id. artística. - Id. científica. - Id. filosófica.
- VI. - El libro de los muertos. - El templo. - La tumba. - La escritura. - La estatua. - El culto de los muertos. - Las funciones del sacerdocio. - La influencia de la civilización egipcia sobre la griega. ¿Qué legaron a las civilizaciones posteriores?
- VII. - Civilización mesopotámica. - Características geográficas. - Formación étnica. - Ciudades y soberanías locales. - Gobierno y religión. - Notas cronológicas de la historia caldea. - La agricultura, la industria y el comercio.
- VIII. - La ciencia Caldea. - La escritura. - Los códigos. - La literatura. - La arquitectura. - La estatuaria. - La vida y costumbres. - Paralelo entre las civilizaciones egipcia y caldea. ¿Qué transmitió a las civilizaciones futuras?
- IX. - Civilización asiria. - Localización geográfica y cronológica. - Época de su preponderancia. - Carácter de la conquista asiria. - Babilonia: descripción de una gran ciudad y sus costumbres. ¿Qué deben las civilizaciones futuras a los asirios?
- X. - Gobierno religión y costumbres de los fenicios. - Industrias y comercio. - Papel desempeñado por los fenicios en el Mediterráneo. - Carácter de la colonización fenicia.
- XI. - Características de la civilización hebrea. - Localización geográficas y cronológica. - Las aptitudes políticas, intelectuales morales y artísticas. - La religión.
- XII. - La Biblia. - Su valor moral e históricos. - ¿Qué legaron los hebreos a las civilizaciones futuras?
 ¿Hay períodos de decadencia o de absorción en las civilizaciones antiguas debido a qué causas? ¿Qué se transforma, en los cambios? Concepto de pueblo, de nación y de raza.
 Los grandes hombres de las civilizaciones antiguas desde el punto de vista de su trascendencia en la política, en la ciencia, en la poesía, en la filosofía, en la industria de la Humanidad.
- XIII. - La civilización persa. - Escenario geográfico y caracteres étnicos. Vida y costumbres. - Ensayo de un gran imperio. - Consecuencias de la obra de Ciro y sus sucesores.
- XIV. - Los pueblos conocidos en la época de las conquistas persas. - Referencias acerca de los masagitas, escitas, cimerianos, indios, etc. - Localización geográfica.
- XV. - Grecia en los tiempos remotos. - Significado de su mitología. - Los tiempos heroicos. - Pelasgos y dorios. - Expansión griega y colonización. - Paralelo con la fenicia. - Geografía y cronología, hasta la época de Alejandría.
- XVI. - El genio griego. - Su poder de asimilación y su capacidad creadora. - Carácter de la política griega y su sistema de gobernarse. - Arraigo democrático de las instituciones. - Sus conceptos morales, sus conceptos filosóficos y su concepto estético.

- XVII. - El período miceneano. - Vida y costumbres de esta época. - Civilización minoica. - Los poemas de Homero como documentos históricos. - Actividades religiosas, políticas, industriales comerciales, etc., que en ellas pueden estudiarse.
- XVIII. - Desde la guerra de Troya hasta la batalla de Maratón. - Rivalidades y luchas. - Espíritu espartano, espíritu ateniense. - Política interna. - Leyes; organización doméstica y económica.
- XIX. - Las guerras médicas. Significado histórico de este choque: político, artístico y filosófico.
- XX. - Significado de las panateas, de los juegos olímpicos, etc. Las asambleas populares. La educación griega. El siglo de Pericles y su significado en las civilizaciones de occidente.
- XXI. - Filipo y las conquistas de Alejandro. Hellenización del mundo civilizado. Alejandría.
- XXII. - Las letras griegas.
- XXIII. - La ciencia y la filosofía griegas.
- XXIV. - La arquitectura y la escultura griegas.
- XXV. - El espíritu helénico en las civilizaciones modernas y contemporáneas.

Victor Mercante, C.A. 22 de octubre de 1917

Documento 5: Programas de cátedra Historia Antigua (UBA, 1956 y 1958) Abraham Rosenvasser

Programa (1956)	Programa (1958)
<p>I-INTRODUCCIÓN A LA HISTORIA ORIENTAL</p> <p>1.Los pueblos del mundo oriental antiguo. Ojeada sobre los grandes movimientos migratorios y de conquista y los períodos de alza y declinación.</p> <p>2.Las fuentes. El desciframiento de las escrituras. Las escrituras alfabéticas. Las inscripciones</p> <p>3.Los monumentos y el aporte arqueológico. Las fuentes documentales. Las historias. La Biblia.</p> <p>4.Problemas cronológicos. Los calendarios. Las listas reales. Las listas de los magistrados eponímicos, Anales y crónicas. Las historias sincrónicas. El canon de Ptolomeo.</p> <p>II.-EL MUNDO ORIENTAL DURANTE EL NUEVO IMPERIO EGIPCIO</p> <p>5.Lineamientos de la historia oriental hasta la penetración de los indo-europeos. Babilonia y Egipto al tiempo de la invasión de los bárbaros. (El siglo de Hammurabi. La dinastía XII) La época de la dominación de los hicsos.</p> <p>6.Estructura del Imperio. La formación y organización del dominio colonial. El equilibrio oriental en el siglo XV. Los ramésidas y el imperio heteo. El equilibrio oriental durante el siglo XIII.</p>	<p>INTRODUCCION</p> <p>1.Los pueblos del mundo oriental antiguo. Las razas y las lenguas. Los grandes movimientos migratorios.</p> <p>2.Examen general de las fuentes. Las historias antiguas. Las historias modernas. El desciframiento de las escrituras y la investigación.</p> <p>3.Los períodos de civilización y la sucesión de los imperios. Problemas cronológicos.</p> <p>PARTE GENERAL</p> <p>1.Lineamientos de la historia oriental hasta la penetración de los indo-europeos. Egipto durante la época de las pirámides, el período feudal y la dinastía XII. Los hicsos. Sumer y Akkad hasta la primera dinastía babilónica. El siglo de Hammurabi. Los ceseos.</p> <p>2.El nuevo imperio egipcio. Estructura del imperio. La política colonial. La política del internacional durante las dinastías XVIII, XIX y XX. Creta. Los Heteos.</p> <p>3.Lineamientos de la historia oriental desde las migraciones de los pueblos del norte y del mar hasta la constitución del imperio persa (arameos, fenicios, israelitas y asirios, desde el siglo XII al VI).</p> <p>PARTE ESPECIAL</p> <p>1.La religión y el arte durante la dinastía XVIII. Antecedentes sobre el proceso de su desarrollo en la época de las pirámides, el período feudal y el imperio medio. La época de El Amarna. Influencia.</p> <p>2.La literatura bajo los ramésidas. Antecedentes e influencias.</p>

<p>7.La religión, el arte y la literatura durante la dinastía XVIII. Antecedentes sobre su desarrollo en la época de las pirámides, el periodo feudal y el imperio medio. La época de El Amarna. La cultura bajo los ramésides.</p> <p>III.- EL MUNDO ORIENTAL EN LA EPOCA PERSA</p> <p>8.Lineamientos de la historia oriental desde las migraciones de los pueblos del norte y del mar hasta la constitución del imperio persa (arameos, fenicios, israelitas y asirios del siglo XII al VI)</p> <p>9.La restauración judía en el cuadro de la historia universal. Judíos de Jerusalén y de la dispersión La restauración de la “Ley de Moisés”. Edición y compilación de los libros de la Biblia. Antecedentes sobre la formación del judaísmo : La religión hebrea de la época de la monarquía y el fenómeno del profetismo.</p> <p>10.La religión de los aqueménidas. La reforma de Zoroastro. Los Gathas. Influencias de pensamiento religioso persa.</p>	<p>3.La religión hebrea de la época de la monarquía y el fenómeno del profetismo. La formación del judaísmo.</p> <p>4.Edición y compilación de los libros de la Biblia. Los códigos. Los libros proféticos. Los libros históricos.</p>
--	--

Documento 6: Programa de cátedra Historia Antigua I (Oriente, UBA, 1975) Perla Fuscaldó

I.-PARTE GENERAL: La historia oriental en sus líneas generales desde el 3er. Milenio hasta el siglo III a.C.

1. Los pueblos del mundo antiguo. Los movimientos migratorios y los períodos de civilización.
2. La historia oriental hasta el primer movimiento de los pueblos indoeuropeos.
 - a) Egipto durante la época de las pirámides, el período feudal y la dinastía XIII. Privilegios e inmunidades. La religión, el arte, y la literatura. La revolución social y el cambio en las ideas. La afirmación del poder real y la colonización del Fayum.
 - b) Mesopotamia hasta fines de la primera dinastía babilónica. Los períodos hegemónicos en el 3er. milenio y la civilización súmerica. El siglo de Hammurabí (política interior y exterior, la organización socio-económica, la religión, el arte y la literatura)
 - c) La penetración de los indoeuropeos. El movimiento de los hicsos y los coseos.
3. Los ejes políticos en el 2do milenio.
 - a) El nuevo imperio egipcio. Lineamiento histórico. La civilización de la época imperial.
 - b) El imperio heteo. Lineamiento histórico. La civilización hetea.
 - c) El movimiento de los pueblos del norte y del mar.
4. La historia oriental hasta el siglo III a. C.
 - a) Los pequeños estados en Siria y Palestina:
 - a.1) Las ciudades fenicias. Antecedentes del proceso histórico (la civilización cananeo-ugarítica). Los estados neo-heteos, los arameos y la pentapolis filistea.
 - a.2) Los hebreos. La instalación en Palestina, la monarquía y los dos reinos.

- b) Los grandes imperios del 1er. Milenio.
- b.1) El imperio asirio y el siglo de Asurbanipal.
- b.2) El imperio neo-babilónico.
- b.3) Medos y persas. La formación de los imperios de los aqueménidas.

II. PARTE ESPECIAL. Problemas de reconstrucción histórica.

1. Egipto y el Cercano Oriente. Problemas de contacto e influencia entre mediados del 2do. milenio y el siglo III a.C.
 - a) Egipto durante el imperio nuevo. Los problemas internos desde la época amarniana hasta fines de la dinastía XX.
 - b) Egipto y el imperio heteo. La dominación egipcia en Asia. Las relaciones internacionales y el equilibrio de poderes en el Cercano Oriente.
 - c) Egipto y Palestina. Problemas de contacto e influencia.
 - d) Egipto durante el período de la decadencia. La religión de Amón y las divinas adoratrices de Amón.
 - e) Egipto y Asiria. La dominación rubia y la dominación asiria en Egipto.
 - f) Egipto y Babilonia. Egipto durante el período saíta. Babilonia durante la dinastía XI.
 - g) Egipto y Persia. La organización del imperio de los aqueménidas y los pueblos sometidos. La civilización persa. Egipto durante la dominación persa.
2. La Biblia como fuente histórica. Problemas críticos. Los profetas y los códigos en la reconstrucción histórica de Israel.
3. Las fuentes clásicas e indígenas. El desciframiento de las escrituras y el alfabeto.
4. Los problemas cronológicos y arqueológicos.

Documento 7: Programas de cátedra Historia Antigua I (UBA, 1989) e Historia General I (UNLP, 1989) Perla Fuscaldó y Alicia Daneri

Historia Antigua I (Oriente) UBA 1989 (DRA FUSCALDO)	Historia General I (UN La Plata) 1989 (Dra DANERI)
<p>A-PARTE GENERAL</p> <p>Unidad n°1: LOS PUEBLOS DEL MUNDO ANTIGUO.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.-Clasificación lingüística y movimientos migratorios. 2.-Los periodos de civilización <p>Unidad n°2: LA HISTORIA DEL CERCANO ORIENTE EN SUS LÍNEAS GENERALES (3000-330 a.C)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- Los grandes centros de civilización hasta el primer movimiento de pueblos indoeuropeos: Egipto, Mesopotamia y Siria 2.—Los ejes políticos del segundo milenio: Egipto y Hatti, los sistemas políticos de dominación 3.- Los pequeños estados independientes: Israel, los estados arameos, las ciudades fenicias 4.- Los grandes imperios: Asiria, Babilonia y Persia <p>B- PARTE ESPECIAL</p> <p>Unidad 3: ESTRUCTURA SOCIAL E INSTITUCIONES DE LOS GRANDES CENTROS DE CIVILIZACIÓN HASTA EL PRIMER MOVIMIENTO DE PUEBLOS INDOEUROPEOS (Prof V. Pereyra de Fidanza)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- El valle del Nilo como espacio geográfico y político económico estable, vinculación con Asia, Nubia y el desierto circundante 2.- a) La Mesopotamia asiática como espacio geográfico y político económico inestable, interacción con el espacio exterior y sus habitantes <ol style="list-style-type: none"> b) Estructura social e instituciones de Sumer y Babilonia hasta el fin de la dinastía Babilónica 	<p>El Cercano Oriente antiguo (3300-330 a.C.): De las aldeas neolíticas a la unidad política del primer milenio</p> <p>Introducción</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Los pueblos y las lenguas. Áreas nucleares y periféricas. La importancia de las migraciones en la historia del COA. Los estudios ecológicos y paleo climáticos. b) El cambio y la permanencia. Caracterización de las “sociedades asiáticas” y su relación con las sociedades del COA c) Los procesos de desarrollo de las sociedades del COA. Sincronía y diacronía d) Las formas económicas <p>I.-De las aldeas neolíticas a los primeros Estados</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Mesopotamia: De las aldeas neolíticas a las ciudades-estado sumeras b) Egipto: De las aldeas neolíticas al Estado unitario. <p>II.-La estructura de la sociedad en Egipto y Mesopotamia hasta la mitad del segundo milenio</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Origen y desarrollo de las instituciones en la ciudad-estado sumera b) La estratificación social de la sociedad mesopotámica en la época de Hammurabi c) La época de las pirámides: la concreción del modelo de Estado ideal en Egipto. Ruptura y recomposición durante el Primer Periodo Intermedio y el Reino Medio. <p>III.-Hacia la unidad del COA</p>

<p>3.- a) El ámbito sirio como espacio geográfico y político económico interrelacionante, conexiones con Egipto, Mesopotamia, Anatolia, la costa mediterránea y el desierto siro-arábigo</p> <p>b) Estructura social e instituciones de sirias del periodo paleoasirio.</p> <p>Unidad 4: LAS FUENTES y LA HISTORIA DEL CERCANO ORIENTE ANTIGUO. PROBLEMAS DE RECONSTRUCCIÓN HISTÓRICA (A. Daneri)</p> <p>1.- Las fuentes para la historia de Egipto. Los periodos intermedios como “Épocas oscuras”. Las fuentes referentes al Primer periodo intermedio: fuentes epigráficas, arqueológicas y literarias.</p> <p>a) Los cambios climáticos y su importancia en la historia del COA</p> <p>b) El Primer Periodo Intermedio dentro del contexto de la historia de Egipto. Los enfoques historiográficos.</p> <p>c) Los gobiernos provinciales. Las relaciones con Asia y Nubia</p> <p>d) Cambio y restauración durante el Reino Medio</p> <p>2.- Las fuentes para la historia de Israel hasta la época del exilio</p> <p>a) Palestina antes del asentamiento de los hebreos según las fuentes egipcias y acacias</p> <p>b) El Antiguo Testamento como fuente para la historia de Israel. La crítica bíblica</p> <p>La historicidad en las tradiciones patriarcales y sobre la estadía en Egipto y del Éxodo. El asentamiento en Palestina. El periodo de los Jueces. La fundación del Reino hebreo. La monarquía hebrea. Tensiones políticas y sociales. La legislación bíblica y el marco tradicional.</p> <p>Unidad 5: EGIPTO DURANTE LA EPOCA RAMESIDA (Perla Fuscaldó)</p> <p>1.-Problemas históricos sobre la expansión egipcia En Asia y en Nubia bajo RAMSÉS II. 2- Los cambios climáticos y su repercusión en Nubia. 3.- La organización en Nubia: aspectos administrativos y económicos. 4.- La literatura política. La divinización del rey</p> <p>Unidad 6: PROBLEMAS CRONOLÓGICOS (P. Fuscaldó)</p>	<p>a) El fin del aislamiento en Egipto: la época de los hicsos y el Imperio</p> <p>b) El lenguaje de las relaciones internacionales durante el segundo milenio. Tratados y correspondencia. La importancia del comercio en el planteo de las relaciones internacionales.</p> <p>IV.-La unidad política del COA durante el primer milenio</p> <p>a) Imperialismo e imperios del primer milenio. Antecedentes en el 3er y 2do milenio: imperialismo mesopotámico, egipcio y heteo.</p> <p>b) La estructura económica y política de los imperios asirio y persa. Sus métodos de dominio.</p> <p>V.-La reconstrucción histórica y el problema de las fuentes.</p> <p>a) Fuentes documentales La Biblia y la historia de Israel. El papel de la crítica bíblica en el planteo de los problemas del Pentateuco.</p> <p>b) La legislación como reflejo de los problemas sociales en Babilonia e Israel. Los códigos mesopotámicos y la legislación bíblica.</p> <p>c)El valor de las fuentes monumentales y arqueológicas.</p>
--	---

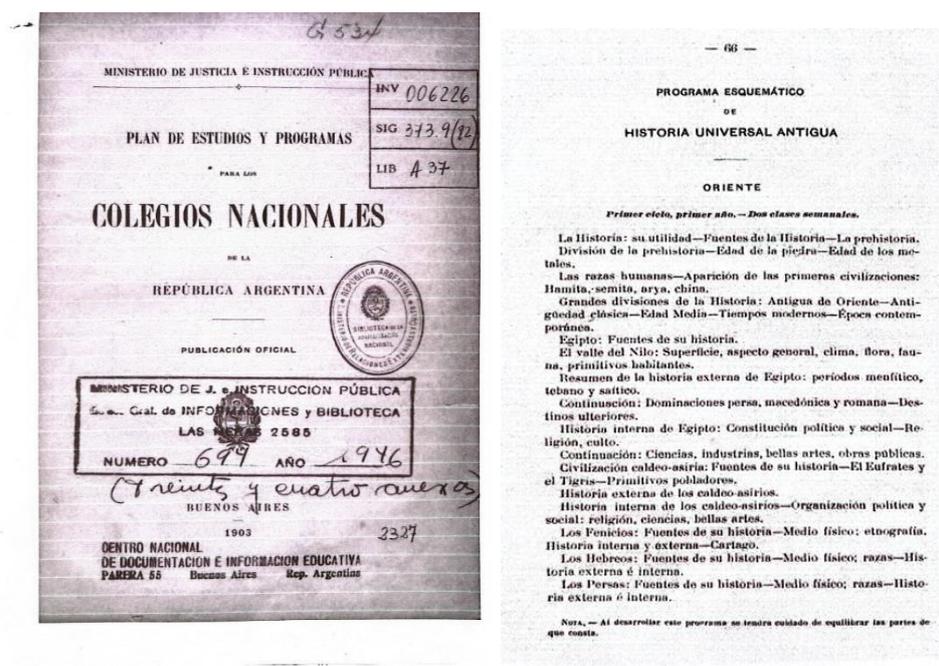
Documento 8: Programa de cátedra Historia Antigua del Cercano Oriente (UNLu, 2013)
Susana Murphy

<p>UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJAN ASIGNATURA. HISTORIA ANTIGUA DEL CERCANO ORIENTE (2013)</p> <p>I.-Historia de la memoria y el olvido sobre el Oriente Próximo asiático y africano. La relación Oriente-Occidente. ¿Rehabilitar el Oriente? Huellas, indicios sobre la construcción intelectual de Oriente-Occidente. Los desciframientos en el antiguo Oriente Próximo 1800-1930. Replantear cuestiones teórico-metodológicas, historiográficas y arqueológicas para el estudio de la historia “antigua”. La retórica de la alteridad. Las diferentes visiones del “mundo conocido”. Los silencios intencionales de los mapas Bibliografía obligatoria [...] Fuentes obligatorias Tree of Architecture, Banyster Fletcher -A History of Architecture, (New York: Charles Scribner’s Sons, 1905, first published 1896). Representación cartográfica del mapamundi babilónico (800 a.C.). Representaciones egipcias del mundo y percepciones occidentales acerca del Antiguo Egipto. La geografía de Sargón Libro de Génesis, cap.10.</p> <p>II.- Comunidad. La organización familiar y los sistemas de parentesco: filiación, adopción y alianza. Las formas de intercambio. El problema del poder. La acción del hombre y el ambiente, sedentarismo y nomadismo. El ciclo agrícola, la administración del agua y la incidencia de los cambios tecnológicos. Nómades y sedentarios. Las relaciones de parentesco, las genealogías y el culto a los ancestros. La adopción y el incesto, el intercambio de mujeres. Los fundamentos del conocimiento de la vida cotidiana: lenguaje, interacción social, formas de intercambio. La mitología de la muerte. La magia y los textos adivinatorios. Bibliografía obligatoria [...] Fuentes obligatorias Ofrenda funeraria a los ancestros de Amisaduga . Carta de Zimri-Lin Contrato de adopción. Pleito sobre paternidad. Transacción matrimonial (familias de Larsa y Uruk). Código de Eshnunna 27-28. . Contrato inmobiliario- Cesión de tierras Teogonía babilónica de Dummu. El ritual kishpu El diálogo de un cansado de la vida con su alma. El libro de los muertos (selección).</p>	<p>III. Las organizaciones institucionales: templo-palacio. Propuestas teóricas en relación al problema del surgimiento del poder. Cuestionamiento del concepto de estado. Una arena para el diálogo interdisciplinario sobre el ejercicio de las prácticas políticas, ideológicas y culturales. La relación entre el estado y la comunidad: diversas maneras de apropiación de la tierra, organización de la producción, intercambio y circulación de bienes. La guerra y la diversidad de formas de sometimiento. La prestación personal, temporal y obligatoria, formas de tributación, e intercambio de presentes</p> <p>Bibliografía obligatoria [...] Fuentes obligatorias El estandarte de Ur. La maldición de Agadé La realeza descendió del cielo. Paleta de Nármer. Cabeza de maza de Escorpión. Himno caníbal La reforma de Urukagina. El edicto de Telepinu. El testamento político de Hattushil. Comunidad tribal y cesión de parcelas de tierras (ARM VIII,11) Ordenes sobre los haneos, Ordenes de Shamshi Adad respecto a los haneos, Mensaje de Bahdi-Lim a Yasmah-Addu. El edicto de Amisaduga. Carta para Sargón II del príncipe heredero. Papiro Brooklyn. El elogio del escriba. Papiro de Kahun.</p> <p>IV.- La fundamentación ideológica de las diferentes estructuras estatales: un estudio comparado. Los sistemas religiosos y la práctica cultural. La Biblia: ¿un problema histórico? ¿una historia inventada? ¿una estrategia de legitimación? Los “imperios” del primer milenio. Las estrategias de dominación, las manifestaciones de la alteridad y la articulación de las poblaciones sometidas. Factores que influyen en la disolución de los sistemas estatales. Bibliografía obligatoria [...] Fuentes obligatorias La epopeya de Gilgamesh Tiglatpileser III y la deportación en Babilonia. La crónica babilónica. La Estela de Gebel Barkal. Herodoto III</p>
---	---

Documento 9: tabla comparativa sobre *contenidos mínimos* de la cátedra HAO (UNPSJB-CR, 1978-2020)

Historia del Antiguo Oriente (UNPSJB-CR)	Contenidos Mínimos	Carga horaria
(1978)	Previo a la fusión de las universidades, no se encontró mayor documentación, sólo un programa de cátedra de 1980	120 hs 8hs cuatrimestral
(1983)	Concepto histórico del término Oriente: Cercano, Medio y Lejano. Pueblos del mundo antiguo: Cercano y Medio Oriente. La Medialuna de las tierras fértiles. Civilización Súmera. Civilización Egipcia. Mesopotamia hasta fines de la primera dinastía babilónica. Pequeños estados: Siria, Palestina, Fenicia. Imperio del primer milenio: Caldea, Asiria, Media, Persia, China e India. El pueblo, la historia y la cultura. El legado de los pueblos del Antiguo Oriente. (1983)	120 hs 8hs cuatrimestral
(1986)	El Antiguo Oriente, pueblos que lo habitaron, características generales, el medio ambiente, Egipto, generalidades, formas políticas, administrativas, sociales y religiosas. Épocas históricas, civilizaciones y arte. Mesopotamia, Sumer, Akkad, las principales ciudades. Babilonia, religión, civilización y arte. Los Hititas, su imperio, civilización y arte. Fenicia, organización política de sus ciudades, industrias, comercio, religión, alfabeto. Los Hebreos, el monoteísmo religioso, los patriarcas, jueces, reyes, profetas, Caída de Israel y judá. El Sanedrín. El nuevo Imperio Babilónico, civilización y arte. Medos y Persas, el imperio, su organización Religión y arte (1986)	
(1995)	El Cercano Oriente antiguo, pueblos que lo habitaron: asiánicos, afroasiáticos e indoeuropeos, características generales. Medio ambiente y movimientos migratorios. Procesos de sedentarización. Épocas históricas tercer milenio: Egipto (Valle del Nilo). Mesopotamia. Siria (Ebla). Segundo milenio: Egipto. Heteo. Siria. Política Internacional. Pueblos del Mar. Desintegración de los grandes estados. Primer milenio: nuevos estados: Hebreos, Medos y Persas. Ejes temáticos en el estudio y análisis de las épocas históricas: el estado, los centros urbanos, la ciudad y el comercio, la integración socio-económica en el espacio -nómadas y sedentarios. Propiedad de la tierra. La religión. (1995)	90 hs 6hs cuatrimestral
(1999)	Las sociedades del Mediterráneo Oriental. Formas de dominación y mecanismos de legitimidad del poder. El surgimiento del Estado. La escritura. Formas de apropiación y expropiación. De la propiedad colectiva a la propiedad estatal. La economía campesina pre-capitalista: teoría y casos. El patriarcado como institución. Dimensión histórica y antropológica de la esclavitud (1999)	
(2013-2020)	Las sociedades del Cercano Oriente antiguo y del Mediterráneo antiguo oriental. El surgimiento de las realezas. Prácticas estatales y prácticas imperiales. Formas históricas de dominación y de legitimidad del poder. De la propiedad colectiva a la propiedad palatina. Formas de intercambio, movilidad e interacción. Relaciones seminómades y sedentarias. Sociedades de pensamiento integrado: religiones y espacios.	90 hs 6hs cuatrimestral

Documento 10: Programa de *Historia Universal Antigua, Oriente* para primer año secundaria en Colegios Nacionales (1903)



PROGRAMA ESQUEMÁTICO DE HISTORIA UNIVERSAL ANTIGUA (1903: 66)

Primer ciclo, primer año- Dos clases semanales

La Historia: su utilidad- Fuentes de la Historia- La prehistoria
División de la prehistoria- Edad de la Piedra- Edad de los metales
Las razas humanas- Aparición de las primeras civilizaciones: Hamita, semita, arya, china
Grandes divisiones de la Historia: Antigua de Oriente- Antigüedad Clásica- Edad Media- Tiempos Modernos- Época contemporánea
Egipto: Fuentes de su historia
El valle del Nilo: superficie, aspectos generales, clima, flora, fauna, primitivos habitantes
Resumen de la historia externa de Egipto periodos menfítico, tebano y saítico
Continuación: Dominaciones persa, macedónica y romana. Destinos ulteriores
Historia interna de Egipto: Constitución política y social- Religión y culto
Continuación: ciencias, industrias, bellas artes, obras públicas
Civilización caldeo-asiria: Fuentes de su historia- El Éufrates y el Tigris- Primitivos pobladores
Historia externa de los caldeos-asirios
Historia interna de los caldeos-asirios: Constitución política y social- Religión y culto
Los Fenicios: Fuentes de su historia- Medio Físico: etnografía.
Historia interna y externa- Cartago
Los Hebreos: Fuentes de su historia- Medio Físico: razas. Historia interna y externa
Los Persas: Fuentes de su historia- Medio Físico: razas. Historia interna y externa

NOTA- Al desarrollar este programa se tendrá cuidado de equilibrar las partes de que consta.

Documento 11: Tabla comparativa entre los contenidos de Historia del COA en C.B.C. (Ley Federal de Educación) y en el Diseño curricular de Chubut

<p>CBC Ley Federal de Educación (1993)</p>	<p>Diseño curricular Provincia de Chubut (1997) 87</p>
<p><i>Bloque 1: Las sociedades y los espacios geográficos.</i> <i>Bloque 2: Las sociedades a través del tiempo. Cambios, continuidades y diversidad cultural.</i> <i>Bloque 3: Las actividades humanas y la organización social.</i> <i>Bloque 4: Procedimientos relacionados con la comprensión y la explicación de la realidad social.</i> <i>Bloque 5: Actitudes generales relacionadas con la comprensión y la explicación de la realidad social.</i></p>	<p>Eje 1: Lugar y espacios geográficos: relaciones entre prácticas sociales y los procesos físicos <i>Eje 2: Estado y sociedad: cambios y continuidades en su construcción</i> Eje 3: Sistemas sociales, económicos y culturales: escenarios contemporáneos</p>
<p>BLOQUE 2: CONTENIDOS CONCEPTUALES [...]</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Periodización de la historia mundial. ✓ Las unidades cronológicas. Diferentes calendarios. Las distintas duraciones del tiempo. Representaciones gráficas. ✓ Condiciones de producción de las fuentes históricas. Modos de recuperación, formas de utilización de las mismas. ✓ La historia de la humanidad y el proceso histórico de la cultura occidental. ✓ El origen de la humanidad. Las primeras comunidades humanas. Principales hitos en el origen de las civilizaciones. Las unidades socioculturales del Cercano Oriente. ✓ Las civilizaciones indígenas de América y de África (continúa...) <p>(Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación, 1995: 197)</p>	<p>EJE 2: CONTENIDOS CONCEPTUALES [...]</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Las comunidades aldeanas (Hacia 8000 y 3000 aC.). El control de los recursos: la agricultura y domesticación de animales. Los avances tecnológicos. La población: organización social y económica. El poder y las regulaciones del orden social. Hacia una complejización de la organización social. ✓ Las sociedades urbanas y el proceso de formación de los primeros Estados (III-II milenio aC). La sociedad urbana. La ciudad como centro del poder. El estado teocrático y el orden social (formas de dominación y legitimación). Las sociedades tributarias. La religión como factor de cohesión y control social. La organización económica. Intercambios. Unidades socio-culturales a considerar (Cercano Oriente, Africa, Mediterráneo, Mesoamérica). Dimensiones de análisis a considerar. El poder, los actores y las relaciones sociales, la estructura económica, producciones culturales. Cambios y permanencias. [...]

⁸⁷ Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Chubut (1997) *Diseño Curricular 3° Ciclo de la Educación General Básica*. Versión preliminar. Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Chubut. Rawson.

Documento 12: Tabla comparativa entre los contenidos de Historia del COA en N.A.P. (Ley Nacional de Educación) y en el Diseño curricular de Chubut

Núcleo de Aprendizajes Prioritarios (2011)	Contenidos (2014)
<ul style="list-style-type: none"> ✓ En relación con las sociedades y los espacios geográficos ✓ En relación con las sociedades a través del tiempo ✓ En relación con las actividades humanas y la organización social 	<p>EJES ORGANIZADORES DE CONTENIDOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Las relaciones de poder: permanencias, rupturas e interrelaciones; ✓ Las configuraciones económicas: formas productivas y territoriales; ✓ Las dinámicas sociales y culturales
<p>EN RELACIÓN CON LAS SOCIEDADES A TRAVÉS DEL TIEMPO</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ El reconocimiento de los cambios que se producen en ciertas sociedades paleolíticas a partir de la Revolución Neolítica, enfatizando en el modo en que se organizaron (división del trabajo, organización social y formas de autoridad) para satisfacer sus necesidades básicas. ✓ El conocimiento de las formas en que se organizaron los Estados en las sociedades antiguas, en relación con la organización de los trabajos, la distribución del excedente, la legitimación del poder a través del culto y la jerarquización social, a partir del estudio de dos casos [...] ⁸⁸ 	<p>NÚCLEOS TEMÁTICOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ 1) Sociedades cazadores y recolectoras ✓ 2) Sociedades agrícolas (Asia, África y América), ✓ 3) Sociedades mediterráneas, ✓ 4) Las convulsiones y la reestructuración en la sociedad europea en el pasado

⁸⁸ [...] “Se sugiere el tratamiento en profundidad de dos sociedades, seleccionando una entre la egipcia, las mesopotámicas, las griegas (ateniense o espartana) y la romana; y otra entre las americanas (olmecha, tiahuanaco o chavín)” [...] (NAP, 2011: 42)

Documento 13: Tabla de los núcleos temáticos, contenidos y conceptos relevantes, Diseño curricular de Ciencias Sociales, Chubut (Resolución ME N° 324/14: 48) 1er año: núcleos 1 y 2.

Núcleos Temáticos	Contenidos	Conceptos
<p>Núcleo 1: Sociedades cazadoras y recolectoras</p>	<p>Eje: Las relaciones de poder: permanencias, rupturas e interrelaciones: Las jefaturas en las sociedades cazadoras recolectoras: nomadismo y territorios. Los pueblos americanos sin agricultura. El medio natural como sostén de las actividades económicas. Tecnología y valoración de la naturaleza.</p> <p>Eje: Las configuraciones económicas: formas productivas y territoriales: Espacio geográfico: su organización. Paisaje. Ambiente. Recursos. La organización para la caza y la recolección. La domesticación de las plantas y los animales. Glaciaciones y migraciones: clima y tiempo meteorológico.</p> <p>Eje: Las dinámicas sociales y culturales: Los vínculos, impactos en lo privado y lo social. Evolucionismo y concepciones religiosas de los pueblos originarios. Percepción del espacio y los modos de vida.</p>	<p>Aprendizaje colectivo / Intercambio de Información / Conocimiento acumulado Formas de interdependencia / Normas de cooperación. Relaciones sociales y de parentesco Producción / Vida Material / Calidad de vida. Tecnología / Valoración de la naturaleza. Territorio / Territorialidad / Localización. Indicadores socio demográficos/ Movilidad espacial de la población.</p>
<p>Núcleo 2: Sociedades Agrícolas</p>	<p>Eje: Las relaciones de poder: permanencias, rupturas e interrelaciones: la territorialidad. El impacto en la organización, aldeas. Ocupación de lugares fijos: la sedentarización. Espacios urbanos: surgimiento, características en el pasado y en la actualidad. Aproximación a su definición. Coexistencia con grupos cazadores recolectores. Espacio y organizaciones socioculturales en Asia o África. Sociedades originarias de América.</p> <p>Eje: Las configuraciones económicas: formas productivas y territoriales. La revolución neolítica. La agricultura desde su aparición a la Intensificación. Sociedades agrícolas teocráticas: el manejo del agua, la tierra y la apropiación del excedente. Persistencias en los sistemas y el manejo de los recursos naturales estratégicos. Espacio rural y desarrollo de la agricultura. Problemas ambientales: escalas. Deterioro de los suelos, el uso de la tecnología. Desastres naturales.</p> <p>Eje: Las dinámicas sociales y culturales: los vínculos, impactos en lo privado y lo social: El poder y los dioses. Sistemas de producción y de división social. Legitimación y creencias, cosmovisión y poder.</p>	<p>Aprendizaje colectivo / Intercambio de Información / Conocimiento acumulado Formas de interdependencia / Normas de cooperación. Producción / Vida Material / Calidad de vida. Tecnología / Valoración de la naturaleza. Territorio / Territorialidad / Localización.</p>

Documento 14: Tabla comparativa de manuales escolares de 1er año de Historia previo a 1983.

Nombre Volumen	Año y edición	Índice	Incorpora fuentes SI-NO TIPOS	Palabras claves que remitan a conceptos	Incorpora preguntas/ problematiza SI-NO	Observaciones
Nociones de Historia universal ASTOLFI	1958 Kapelusz	Cap. II Las primeras civilizaciones del oriente inmediato y su legado histórico Egipto, Mesopotamia, Palestina, la Biblia, Fenicia y Persia (4-27)	Imágenes Fotos mapas	Primeras civilizaciones Fusión de razas Periodos y evolución histórica: arcaico, imperio, decadencia La sociedad, el gobierno, la economía, la religión y la cultura, la ciencia	NO, texto descriptivo narrativo	Programa de primer año de las escuelas industriales Sin actividades Las dimensiones referidas a la sociedad, el gobierno, la religión, lo político, el ejército, la cultura, arquitectura, la ciencia se desarrollan cada uno como aspectos estancos.
Historia 1 Antigua y Medieval ASTOLFI	[1951] 1981 KAPELUSZ XIII edición	Cap II a IV Egipto Pueblos e imperios del CO Fenicia y Palestina (17-58)	Ilustraciones Mapas Fotos	Evolución histórica Medio geográfico Razas, salarios, cargos públicos, ocho clases, industrias, empresarios Cautiverio en Egipto	NO, texto descriptivo fáctico narrativo	Las dimensiones referidas a la sociedad, el gobierno, la religión, lo político, el ejército, la cultura, arquitectura, la ciencia se desarrollan cada uno como aspectos estancos. Sin actividades
DLa antigüedad y el Medioevo BUSTINZA-RIVAS	1972 Kapelusz	EDAD ANTIGUA 2.la civilización egipcia 3.las civilizaciones del Oriente (21-63)	Mapas Extractos y citas textuales bibliográficas enciclopedistas Fotos e imágenes	Evolución histórica Teocracia y absolutismo Religión, arte y ciencias: los conocimientos científicos Cercano oriente: cuna de la civilización Civilización Invasiones indoeuropeas La vida popular y campesinos La influencia del medio geográfico	NO, texto descriptivo narrativo Cuadro sincrónico (4000 al 500 a.C.)	Actividades para analizar textos: preguntas fácticas Las dimensiones referidas a la sociedad, el gobierno, la religión, lo político, el ejército, la cultura, arquitectura, la ciencia se desarrollan cada uno como aspectos estancos. Expresiones estigmatizantes referidas a los asirios y su ferocidad
Historia 1 Antigua y medieval DRAGO	[1966] 1980 VII edición	AMANECER de la Historia El país Los pueblos y su evolución La cultura y artes	Mapas e imágenes Extractos de citas textuales bibliográficas enciclopedistas Documentos literarios	Raza Humana Amanecer de la historia Civilización fluvial- cuna de civilización Arios contra semitas Monarquía, teocracia y absolutismo Clases sociales	NO, texto descriptivo narrativo. Repite el mismo índice en cada capítulo	1er premio al libro mejor editado 1966, Fundación Interamericana de Bibliotecología Frankin Propone como innovador la incorporación documental gráfica y literaria junto a trabajo prácticos No desarrolla aspectos económicos, sólo en Fenicios Presentan Síntesis, Trabajos prácticos y Test de conocimientos al cierre de cada capítulo Vincula con culturas americanas

TRABAJOS PRACTICOS

- 1.- Desarrolla tu poder de síntesis elaborando un resumen de los períodos históricos egipcios.
- 2.- Ejercita tu memoria reteniendo los nombres de diez faraones de distintas dinastías.
- 3.- Cultiva tu juicio crítico, comentando en clase, o en grupos de trabajo, el pronunciado sentido religioso del pueblo egipcio.
- 4.- Amplia tus posibilidades de investigación, componiendo la **ficha biográfica** del faraón Amenofis IV con ayuda de otros textos y diccionarios.
- 5.- Acrecienta tu habilidad manual dibujando a mano alzada un croquis del Antiguo Egipto, y ubicando los principales centros arqueológicos.
- 6.- Agudiza tu espíritu de observación señalando en las láminas del capítulo las principales características de la arquitectura egipcia.
- 7.- Participa de un debate en clase **exponiendo tus opiniones** sobre las creencias religiosas de este pueblo referentes a la inmortalidad del alma y a la conservación del cuerpo humano. Asienta las conclusiones en la carpeta.
- 8.- Establece una **correlación de asignaturas** recopilando en tu carpeta, con ayuda del texto de Geografía, las siguientes informaciones: superficie y población del Egipto moderno; su clima, régimen fluvial y principales producciones.
- 9.- Pon en práctica las siguientes **Técnicas de Aprendizaje**:
 - **Subrayado:** Subraya con doble línea negra las ideas principales, con línea negra simple las ideas auxiliares, y con línea roja las ideas o datos que no entiendas, del tema "gobierno de Egipto".
 - **Cuestionario:** Elabora un cuestionario referente a "Ciencias del Antiguo Egipto" formulando las preguntas que correspondan a los puntos principales y accesorios del mismo.
- 10.- **Autoevaluación:** Evalúa el aprendizaje de esta Unidad, realizando el siguiente **TEST**.

Instrucciones:

Esta Prueba está constituida por un conjunto de **ENUNCIADOS** referentes a temas fundamentales de la Unidad estudiada, acompañados todos ellos por varias **RESPUESTAS**, de las que sólo una es la correcta. Leído el primer enunciado, el alumno elige entre las varias respuestas que se le proponen, la que le parece más acertada, y controla su validez con la formulación señalada entre paréntesis. En caso de haber errado, vuelve a leer nuevamente el mismo enunciado y elige otra de las respuestas hasta dar con la correcta. Ella lo reenviará al enunciado siguiente del **TEST**.

TEST DE CONOCIMIENTOS

- A. - El Antiguo Egipto comprendía dos grandes regiones:
 - el **Alto Egipto**, al norte, y el **Bajo Egipto**, al sur (13)
 - el **Alto Egipto**, al sur, y el **Bajo Egipto**, al norte, en la zona del Delta del Nilo. (21)
- B. - Los egipcios embalsamaban a sus muertos porque:
 - tenían gran respeto por el cuerpo humano (17)
 - creían en la inmortalidad del alma (2)
 - era una tradición y antigua costumbre (28)
- C. - El máximo poderío alcanzado por el antiguo Egipto, simbolizado por el faraón **Ramsés II**, se dio durante uno de los cinco períodos en que se divide su historia:
 - en el período Tinita (1)
 - Menfita (25)
 - Tebano Antiguo (11)
 - Tebano Nuevo (18)
 - Saíta (7)
- D. - Los grabados y bajorrelieves egipcios se caracterizan por:
 - su rigidez, poca expresividad y carencia de perspectiva (5)
 - su gran expresividad, soltura de gestos y cuidado del detalle (16)
- E. - El principal dios egipcio, reverenciado por todo el pueblo y representado por el sol, era:
 - Isis (3)
 - Horus (10)
 - Anubis (14)
 - Hator (29)
 - Amón Ra (8)
- F. - Las **Grandes Pirámides** se encuentran en las afueras de:
 - Tebas (30)
 - Menfis (31)
 - El Cairo (9)

Manual	Año	Índice	Fuentes SI-NO	Palabras claves que remitan a conceptos	Incorpora preguntas temáticas o problematiza SI-NO	Refiere a especialistas argentinos	Observaciones	Incluye estrategias de aprendizaje SI-NO
Historia 1 Santillana	1988	-Los ríos, cuna de las primeras civilizaciones -La primera civilización en Mesopotamia - Egipto, la tierra del rey-dios - En tierras de fenicios y hebreos - Los grandes imperios orientales	Si Extracto de fuentes primarias y secundarias	-La historia constituye <i>la memoria humana</i> -Los problemas de los hombres en sociedad -Escenarios geográficos -Tiempos históricos -Cuna y primeras civilizaciones -De la aldea al Estado -Cultura, civilización y excedente económico (7) -Clasificación de pueblos por sus lenguas -Incorpora a los nómades -Incorpora la dinámica e interacciones entre culturas -incorpora los cuatro <i>periodos de civilización</i> del COA	Presentar una visión integradora y actualizada del devenir histórico El índice no indica una problematización del contenido Incorpora minidiccionario de conceptos: <i>hegemonía, tributo, excedente...</i>	Rodriguez, I. (aux. UN LU, IHAO)	-Incluye temáticas económicas - Mantiene un ordenamiento cronológico -Elimina palabras evolución y raza -los Imperios constituidos sobre la base del control económico -préstamos entre civilizaciones -Marca un importante giro editorial	Distingue núcleos temáticos Actividades variadas, técnicas de estudio, análisis documental, observar y elaborar mapas temáticos Taller del historiador: conectar pasado-presente Técnicas de trabajo Historietas
Historia 1 El mundo antiguo y la Edad Media Santillana	1995	La historia antes de la Historia De nómades a sedentarios La revolución neolítica El espacio y los pueblos Escenarios geográficos ambientales y formas de vida La Mesopotamia Egipto La época de los grandes imperios (1er milenio)	Si Extracto de fuentes primarias y secundarias Fotografías de calidad	-Enfatizar la explicación de los procesos, dar cuenta de las relaciones -El escenario de las primeras civilizaciones -El Mediterráneo hacia el 1400 a.C.: inicial planteo articulador -Inclusión de los nómades en interacción con sedentarios -Fronteras inestables -Patrimonio arqueológico	Incorpora preguntas disparadoras Reduce el minidiccionario	Dra Alicia Daneri (Conicet, UBA, UNLP)	- Mantiene un ordenamiento cronológico -Incorpora interacciones e intercambios entre culturas -Desarrolla en términos de procesos históricos	Actividades para <i>analizar, interpretar y comunicar</i> : preguntas para el análisis documental, Apropriación reflexiva del lector Líneas de tiempo articuladas
El libro de la sociedad en el tiempo y el	1998	Las sociedades a través del tiempo El mundo antiguo	Sí.	-las migraciones -comunidades y Estado	Sí en forma permanente, para introducir y problematizar	Lic. Susana Murphy	Es un manual de Ciencias Sociales (articula contenidos)	Presenta actividades diversas, cierre con actividades

<p>espacio, 7 EGB</p> <p>Estrada</p>		<p>Viajar en la Antigüedad Una mirada sobre el mapa antiguo Las grandes migraciones Dos formas de vida: nómadas y sedentarios Oriente y Occidente Estados y sociedades en la Antigüedad La visión de los antiguos acerca de la centralización y descentralización del poder</p>		<p>-formas de vida nómades y sedentarios</p> <p>-plantea qué es el estado y sociedades sin estado</p> <p>-revolución agrícola -vínculos entre Oriente y Occidente</p>	<p>Continuidades y cambios en la historia: el ejemplo de la tecnología, viajar en la antigüedad</p> <p>Una mirada sobre el mapa del mundo antiguo: media luna fértil y mediterráneo</p> <p>Los títulos de los paratextos remiten a problemas históricos y a conceptos actualizados</p>	<p>(UBA, UNLu, IHAO)</p>	<p>de Historia-Geografía-Formación ética y ciudadana) bajo ley Federal de Educación</p> <p>Marca un importante giro editorial Reducción de la extensión de los textos explicativos Reducción de la extensión de los textos explicativos</p>	<p>comparativas del mundo antiguo Atractivas ilustraciones, mapas temáticos, diseño en general</p> <p>Creativo en los títulos</p>
<p>Ciencias sociales 7 EGB Santillana</p>	<p>2000</p>	<p>La historia antes de la Historia Primeras civilizaciones. La Mesopotamia La civilización egipcia Los estados del 1er milenio</p>	<p>SI</p>	<p>El ambiente de las 1eras civilizaciones Poblamiento COA Causas, consecuencias, proceso, método Estado y civilizaciones Excedentes Relaciones sociales complejas Monarquías absolutas y teocráticas Tensiones entre orden y crisis</p>	<p>Presenta mayor desarrollo en los contenidos</p> <p>No presenta preguntas Aborda algunos temas en clave de problemas históricos</p>	<p>NO</p>	<p>Falta conectores macro entre culturas del COA y entre el COA y el mediterráneo</p> <p>Mantiene un formato cronológico para el índice, coherente a edición 1995. Reducción de la extensión de los textos explicativos</p>	<p>Muy interesante apartado sobre aprendizaje de Herramientas de estudio: redes y mapas conceptuales, líneas de tiempo, documentos, mapas históricos Para leer y pensar</p>
<p>Ciencias sociales 7 Todos protagonistas Santillana</p>	<p>2005</p>	<p>Los hombres protagonistas de la Historia Las sociedades y su relación con el medio geográfico Los primeros estados Una sociedad entre dos ríos, Mesopotamia El antiguo Egipto El COA durante el 1er milenio Ac</p>	<p>SI, pero prevalece la imagen sobre las fuentes primarias</p> <p>No hay una actualización en la selección de fuentes secundarias es</p>	<p>Las sociedades buscan respuestas Cultura, continuo cambio y movimiento La sociedad se hace más compleja Cambiar para adaptarse Pobladores de distintos orígenes Comunidades agrícolas</p>	<p>SI pero</p> <p>Continúan algunos errores históricos en relación origen realza egipcia</p> <p>Estigma de los asirios...<i>un feroz pueblo guerrero</i></p>	<p>NO</p>	<p>Continúan usando concepto de Monarquías absolutas y teocráticas Aún refieren a civilizaciones y civilizaciones hidráulicas Falta conectores macro entre culturas del COA y entre el</p>	<p>Muy interesantes actividades: <i>Poné a prueba tus conocimientos</i> Comprender un texto Actividades de integración por sección Presenta <i>glosario</i></p>

							COA y el mediterráneo	
							Reducción de la extensión de los textos explicativos	
Historia. Desde las primeras sociedades hasta el siglo XV Saberes claves Santillana	2010	Los primeros Estados de la Historia... las primeras civilizaciones Territorios, gobiernos, leyes: los Estados Las Mesopotamia: el país entre ríos Egipto, un pueblo junto al Nilo Los estados del 1er milenio aC	SI Fuentes primarias técnicas para su lectura y análisis	Las guerras, el patrimonio histórico, su protección La coexistencia de distintos modos de vida seminómades y sedentarios Historia de estabilidad y crisis Civilización en términos de complejidad social Las primeras huelgas de la humanidad Un intento monoteísta que fracasa Grupos dominantes y grupos subordinados	Continúa el estigma hacia los asirios: <i>el terror como arma</i> Errores históricos al referirse a: <i>Imperio acadio</i> <i>Egipto y la unificación de dos reinos</i> <i>Civilización egipcia</i> <i>Monarquía absoluta</i> <i>Esclavos en Egipto</i> <i>La construcción de occidente: Grecia y Roma</i>	SI Presentan preguntas disparadoras y problematizadoras al inicio de la sección	Continúan el uso de civilizaciones, pero ya no en títulos centrales, civilizaciones hidráulicas, país Falta conectores macro entre culturas del COA y entre el COA y el mediterráneo	Conectar pasado presente Interesante y variadas <i>actividades</i> Apartado <i>En profundidad</i> Presenta <i>glosario</i> Gráficas con líneas de tiempo: <i>diacronía y sincronía</i> Muy interesante propuesta didáctica pedagógica intercaladas en el desarrollo de los capítulos y secciones
Ciencias Sociales Saberes claves Santillana	[2010] 3er ed 2011 5ta reimp 2013	Idem	Idem	Idem	Idem	Idem	Idem	Idem
Ciencias Sociales 1 Conocer +	2013	Idem	Idem	Revolución urbana y ciudad actual, selección fuentes secundarias relevantes del COA Las guerras, el patrimonio histórico, su protección La represa de Asuán Lazos de parentesco, incorpora nuevas teorías	Menciona <i>inversión de dinero</i> en templos sumeros Errores históricos al referirse a: <i>Imperio acadio</i> <i>Esclavos en Egipto</i> <i>El cautiverio hebreo en Egipto</i>		Se observa una inicial revisión conceptual y actualización en la explicación histórica del Estado egipcio Falta conectores macro entre culturas del COA y entre el	Presentan actividades y actividades finales

				para el surgimiento del antiguo estado egipcio Desde el presente: El monoteísmo: las tres religiones y Atón	<i>La construcción de occidente: Grecia y Roma</i>		COA y el mediterráneo	
Ciencias Sociales 1 Santillana en línea	[2014] 2015 3er ed 2017	Los primeros Estados Las primeras sociedades mesopotámicas El antiguo Egipto Los Estados durante el 1er milenio	SI	Grupos dominantes y grupos subordinados	Errores históricos al referirse a: <i>Imperio acadio</i> <i>Egipto y la unificación de dos reinos</i> <i>Civilización egipcia</i> <i>Monarquía absoluta y teocrática</i> <i>Esclavos en Egipto</i> <i>El cautiverio hebreo en Egipto</i> <i>La construcción de occidente: Grecia y Roma</i>	NO presentan	Presenta un mapa planisferio sobre <i>los primeros Estados</i> junto a líneas cronológicas comparativas Desconoce la anterior revisión conceptual y actualización en la explicación histórica del Estado egipcio, retoma tradicionales y perimidas explicaciones Tendencia a que las dimensiones referidas al territorio, a sociedad, el gobierno, la religión, la economía la cultura, arquitectura, la escritura se desarrollan como aspectos estancos.	Presentan actividades y actividades finales
Historia de los primeros seres humanos al fin de los tiempos medievales	2013	La formación de las primeras ciudades y Estados El Antiguo Oriente Próximo como núcleo civilizatorio La tecnología en la Historia Artes combinadas El antiguo Egipto	SI Fuentes primarias Fuentes secundarias actualizadas	Refiere en términos de Imperio de Akkad Titula en clave <i>de proceso de formación</i> Incluye el concepto <i>realezas, excedentes,</i>	SI	SI Coordinación autoral Juan Ferguson (docente)	Primer manual que incorpora referencias a especialistas argentinos en HAO Se observa una revisión conceptual y	Actividades finales Apartado <i>Artes combinadas: La estatuaria</i> Actividad INTEGRACIÓN. El proceso de formación estatal

Estrada				<i>especialización laboral, estratificación social</i> Incluye apartado de <i>las mujeres egipcias</i> Incluye conectores temáticos de la realidad euroasiática con América y argentina Presenta entrevistas a diversos especialistas argentinos		HAO-UNMdP) Entrevista a Dr Campagno (UBA-IHAO-CONICET)	actualización en la explicación histórica del Estado egipcio y de las temáticas en general	
Hacer y aprender en Ciencias Sociales Repasá resolvé y revisá Santillana	2017	El surgimiento de los Estados Las primeras áreas culturales Escribir un registro para la eternidad La Mesopotamia Egipto Los fenicios y su expansión marítima Los hebreos y los imperios del CO Babilonia Imperio persa	SI Fuentes primarias Fuentes secundarias	Las primeras áreas culturales Presenta actividades desde la complejidad de las sociedades Sostiene errores y desactualización de concepto: imperio acadio, cronología egipcia: Imperios antiguos y medio, monarquía absoluta, esclavos, pueblo hebreo ingreso, cautiverio y éxodo desde Egipto, asirios los primeros profesionales de la guerra	Propuesta innovadora de desarrollo de contenidos a través de una secuencia ordenada y diversa de actividades Leer comprensivamente Trabajar con mapas Trabajar con datos y gráficos Pensar críticamente Trabajar con fuentes Producir textos escritos y orales	NO	Falta conectores macro entre culturas del COA y entre el COA y el mediterráneo	Tiene por objetivo central promover el desarrollo de capacidades Resolución de problemas, pensamiento crítico, aprender a aprender, compromiso y responsabilidad, comunicación, trabajo con otros, competencias digitales

