

---

## **Los libros de texto de la escuela media y/o del tercer ciclo de la EGB: el tratamiento del Género en la Conquista y Colonización española de América**

Inés Scaraffía y Carina Giletta\*

---

El trabajo con alumnos de la Carrera de Historia (Profesorado y Licenciatura de la Facultad de Formación Docente en Ciencias), que cursan el segundo año y se inician en el tratamiento de los temas de Historia Americana indígena y colonial, nos ha permitido observar la existencia de preconcepciones y prejuicios referidos a la problemática del género. Se puede inferir que los mismos provienen de la educación formal e informal previa a la universitaria.

No desconocemos la enorme importancia ejercida en este sentido por el entorno social y los medios masivos de comunicación, como forjadores de imágenes mentales, preconcepciones y prejuicios, cuya validez termina por reconocerse sin discusión, sobre todo porque penetran sutilmente entre los niños, generalmente ligados a los afectos.

No obstante ello, centraremos nuestra atención en la educación formal, por varias razones:

Porque somos docentes y es, por lo tanto, el ámbito que nos permitirá realizar un análisis empírico de la problemática.

Porque por pertenecer a una Facultad de Formación Docente, estamos contribuyendo a preparar a futuros educadores.

Porque reconocemos la importancia que tiene el curriculum para el alumno de las carreras de profesorado. La incorporación o no de determinadas problemáticas, el ocultamiento de otras, son algunos de los muchos condicionantes de su formación.

Como partimos de la hipótesis de que esos “preconcepciones” y “prejuicios” que muestra el alumno al iniciar el segundo año de la carrera de Historia se han formado con anterioridad a su ingreso a la Universidad, hemos elegido trabajar con el libro de texto utilizado en la actual enseñanza media y/o Tercer Ciclo de la EGB, como uno de los posibles factores que

---

\*Universidad Nacional del Litoral

contribuyen a esta situación. La selección de este material de enseñanza obedece al hecho de ser el de mayor circulación en las aulas.

Precisamente nos proponemos el abordaje de los textos de uso corriente en los establecimientos educativos de la ciudad de Santa Fe, para obtener información acerca de la forma cualitativa en que dicha temática se le presenta a los/las adolescentes. Optamos por este tipo de análisis por entender que más que la cantidad de veces en que el tema es planteado, importa indagar acerca de cómo es presentado (o no) a los/las adolescentes. Por otra parte, procuraremos realizar algunas inferencias acerca de las posibles motivaciones que subyacen en los diferentes enfoques.

Entendemos que al construirse tempranamente, este universo mental puede ser considerado como el único válido, dificultando la incorporación de nuevas perspectivas de análisis. Por esa razón, y teniendo en cuenta el mayor acceso de la población a aquel nivel (en comparación con la educación superior), estimamos conveniente realizar una revisión crítica de los materiales utilizados en el aprendizaje de la Historia Americana.

Por último, elegimos trabajar con la problemática de América Indígena y Colonial por: tratarse de la cátedra en la que nos desempeñamos en la Facultad de Formación Docente en Ciencias;

ser una de las temáticas que se desarrollan en las escuelas medias (actual Tercer Ciclo de la EGB);

presentar posibilidades para abordar la problemática del género, tanto por la existencia de fuentes al respecto, como de trabajos de investigación.

Todos estos motivos justifican nuestra elección.

En relación con el objeto de estudio, nos hemos planteado los siguientes interrogantes: ¿Cómo ha evolucionado el tratamiento del género en el plano de la investigación histórica? ¿Y en los estudios sobre la sociedad colonial iberoamericana?

¿De qué manera la influencia de dichas investigaciones se pone de manifiesto en los libros de texto?

### **Problemática del género: su tratamiento en la Historia colonial hispanoamericana.**

Tanto la historiografía en general como los estudios específicos sobre la historia colonial hispanoamericana ponen de manifiesto que en los últimos veinte años se han realizado avances en relación con la problemática del género. En el caso específico de

América colonial, trabajos como los de Asunción Lavrin, Pilar Gonzalbo, Susan Socolow, Patricia Seed, entre otros, han permitido elaborar un panorama más matizado de la sociedad colonial, al incorporar nuevos temas, tales como:

- las motivaciones de las mujeres que arribaron a América desde el siglo XVI;
- su rol en la transmisión de valores sociales y religiosos, así como de la cultura material y doméstica hispánica;
- el matrimonio, como base de la formación de las familias, los lazos de parentesco y las redes familiares como vehículos de la estabilización social y de la conformación de los grupos elitistas;
- la posición y ocupación de las mujeres en la sociedad colonial;
- los condicionamientos impuestos por la religión y la educación como formas de regular las relaciones entre los géneros;
- las normas legales y costumbres sociales que reglaban el comportamiento de las mujeres;
- la situación de las mujeres indígenas y negras en el contexto del dominio colonial.

Todos estos trabajos nos acercan a realidades cotidianas y a motivaciones más profundas de los comportamientos de individuos y sociedades, pues, como afirma Pilar Gonzalbo:

*una historia que deje de lado la vida privada, doméstica y familiar, está condenada a ignorar la realidad vital de casi todos los seres humanos durante casi toda su vida.*<sup>(1)</sup>

## **El libro de texto**

En el aula, en el momento de la clase, se encuentran los/as alumnos/as, el/la profesor/a y los medios o materiales de enseñanza. Como señala J. Cabero Almenara, los medios de enseñanza:

*son aquellos elementos curriculares, que por sus sistemas simbólicos y estrategias de utilización, propician el desarrollo de habilidades cognitivas en los sujetos, facilitando la intervención mediada sobre la realidad y la captación y comprensión de la información por el alumno.*<sup>(2)</sup>

Desde una perspectiva amplia, los materiales de enseñanza incluyen desde los medios audiovisuales hasta los libros de texto y el material informático.

Optamos por trabajar con el libro de texto por ser un material que ocupa un lugar protagónico en la clase, vale decir, es el que con mayor regularidad se utiliza en la enseñanza.

De allí la importancia que tiene la adecuada elección del mismo y/o la realización previa de un análisis crítico del material que será utilizado por los alumnos.

El docente prevenido reconoce las limitaciones que ofrece este material que, por otra parte, no debería ser el único recurso didáctico utilizable.

Jurjo Torres Santomé, decano de la Facultad de Humanidades de la Universidad de La Coruña, en una entrevista señala precisamente:

*los textos actúan como intermediarios entre los discursos y prácticas ideológicas y políticas hegemónicas en una sociedad concreta y las prácticas curriculares de las escuelas. De ahí que en la redacción de los textos se trate de presentar la información como ya consensuada, con validez universal. Esto es lo que explica que se pueda constatar la existencia de libros que reproducen los mismos valores, concepciones y prejuicios que defienden los grupos sociales hegemónicos. Es obvio, por lo tanto, que existan libros de texto con sesgos sexistas, clasistas, racistas, urbanos, centralistas, militaristas...<sup>(3)</sup>*

Por ello, deberían tenerse en cuenta las editoriales —empresas sometidas a presiones políticas y económicas—, los autores —historiadores/as profesionales comprometidos o no con la problemática del género—, docentes y alumnos/as, involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Un adolescente no preparado para hacer un análisis crítico encuentra en el libro de texto verdades no discutibles y, por lo tanto, adhiere a ellas sin reconocer qué cargas ideológicas subyacen debajo de expresiones aparentemente inocuas.

En el caso específico de los libros de texto de Historia para las escuelas medias, hoy sometidos a las presiones de la reforma curricular impuesta por la Ley Federal de Educación, cabe preguntarse: ¿Qué estrategias educativas se reflejan en ellos? ¿De qué manera dichas estrategias se articulan con un modelo historiográfico?

Eduardo José Míguez plantea que si bien no existe actualmente en nuestro país un paradigma relevante y se opera sobre la base de un universo conceptual laxo, eso no significa que se deba caer en el empirismo. Por el contrario, plantea la necesidad de encontrar el camino para que el alumno logre pensar históricamente, aunque en forma imperfecta, como un aporte valioso a la sociedad presente:

*...no sólo en el sentido de que el pasado ayuda a comprender el presente, sino también en que la comprensión histórica del presente parece una forma enriquecedora de aproximación a la realidad.<sup>(4)</sup>*

A los efectos del análisis, Míguez considera útil definir tres modelos básicos, aunque en

la práctica es frecuente encontrar textos que combinan elementos de diversas estrategias. Denomina a tales modelos: acontecimental-institucionalista, enciclopedista y globalizante-interpretativo.

El modelo acontecimental-institucionalista es aquel que reduce la enseñanza de la historia a la absorción de una cierta cantidad de información por parte de los alumnos, pero privilegiando la historia del tiempo corto o del acontecimiento y los aspectos políticos, militares, diplomáticos (nombres, fechas, batallas, tratados).

El modelo enciclopedista, en cambio, incluye información más variada, pero sin lograr articular los diferentes aspectos de una realidad en una explicación coherente, limitándose a yuxtaponer información de diverso tipo, con un criterio que parece priorizar la acumulación sobre la comprensión y explicación. Lo más importante sigue siendo el dato, más que la apropiación crítica del mismo.

El modelo globalizante-interpretativo, por el contrario, parte de la existencia de una articulación entre los distintos aspectos de la realidad social, que es necesario hacer explícita para que esa realidad sea inteligible (de allí la denominación de globalizante). El alumno deja de ser un mero receptor de información para pasar a desempeñar un rol activo.

Un somero análisis de estas diferentes estrategias visibles en los libros de texto de uso frecuente, nos permite hacer algunas reflexiones:

La información que nos proporcionan los libros no es tan inocua como aparenta. ¿Qué refleja esa historia de grandes personajes, de héroes y de batallas gloriosas? ¿Sólo hacen la historia los hombres, los grandes hombres? ¿Y las mujeres y los niños? ¿Y los humildes? ¿Qué será de los vencidos? Son algunos interrogantes que suelen quedar sin respuesta.

Por debajo de esa aparente neutralidad, de esa historia como relato, subyace una concepción historiográfica que en la Argentina se impuso desde fines del siglo XIX, con el proyecto hegemónico liberal, el que si bien entró en crisis desde la década del treinta, pareciera que, por inercia, se conserva en ciertos manuales escolares, cuya reedición, sin revisión previa, se repite hasta el cansancio.

El segundo de los modelos, el enciclopedista, incorpora otros aspectos, pero cabe preguntarse: ¿con qué propósitos? Pareciera que para posibilitar un mayor conocimiento histórico. Pero ¿la acumulación de más información es garantía de comprensión?

En los textos de Historia de ediciones más recientes (editoriales Aique, Santillana, etc.), los autores y las autoras se encargan de explicitar desde “donde escriben”, vale decir, mostrar a través de los conceptos utilizados qué modelo interpretativo o “marco teórico” ha influido en la selección y organización de los contenidos. El problema que se plantea es comprobar si existe coincidencia entre la presentación y el posterior desarrollo

de los contenidos temáticos. Ésta es precisamente nuestra preocupación: analizar de qué manera los libros de texto plantean la problemática del género. Porque si como afirmábamos anteriormente, el material de enseñanza, en este caso, el texto, “facilita la intervención mediada sobre la realidad y la captación y comprensión por el alumno”, dependerá de su tratamiento (o de la falta de él) la imagen que sobre esta temática forjará el/la adolescente.

### **Una mirada crítica a los libros de Historia**

Para el análisis empírico de los manuales escolares hemos optado por textos de edición más reciente y de autores/as con un enfoque historiográfico más renovado:

Bustanza, J.A. y Grieco y Bavio, A.: *Historia 2*, Buenos Aires, editorial A. Zeta (Serie Plata), 1990.

Vázquez de Fernández, Silvia: *Historia 2*, Serie Horizonte, Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 1993.

Jáuregui, A.P, González, A.S., Fradkin, R.O. y Jáuregui, S.G.: *Historia 2*, Buenos Aires, Editorial Santillana, 1989.

Alonso, M.E., Elizalde, R.M. y Vázquez, E.: *Historia Europea Moderna y América colonial*, Buenos Aires, Editorial Aique, 1994.

Alonso, M.E., Elizalde, R.M. y Vázquez, E.: *La Historia de las Sociedades. América en los Siglos XVIII y XIX*, Tercer Ciclo EGB, Buenos Aires, Aique, 1997.

Moglia, Patricia, Sislíán, Fabián y Alabart, Mónica: *Pensar la Historia Argentina desde una Historia de América Latina*, Buenos Aires, Editorial Plus Ultra, 1997.

El análisis crítico de los citados manuales permite apreciar:

En el libro de Editorial A-Zeta se privilegian los actores sociales masculinos, desde un enfoque eurocéntrico, político, acontecimental, sin conceptualizaciones. Las fuentes aparecen como meros elementos decorativos.

En los restantes textos no se visualiza un paradigma relevante y se opera sobre la base de un universo conceptual laxo, oscilando entre el modelo enciclopedista y el globalizante-interpretativo, sin llegar a una propuesta válida para la explicación y comprensión de la realidad social. Por ejemplo, en el texto de Editorial Santillana, al analizar de manera fragmentada la sociedad colonial, vemos pasar a los blancos (“una minoría privilegiada y dividida”), los indios (“la base de la sociedad colonial”), los esclavos negros y, por último, “Un universo imprevisto: mestizos, mulatos, pardos”.

Salvo excepciones, se observa una relación poco clara entre la concepción de la didáctica y su articulación en un modelo historiográfico, ya que, por un lado, se busca la participación activa del alumno, y por el otro, no se le ofrece un sistema conceptual sino una mera acumulación de datos e información. Tal es el caso del texto de Bustinza y otros, en el que se presentan por separado los contenidos y las actividades (incorporadas en el apartado Historia Activa, donde se incluyen fuentes secundarias y etnográficas, acompañadas por cuestionarios guías, crucigramas, palabras cruzadas, mapas e ilustraciones). Esta diferenciación permitiría suponer que hay una “historia pasiva”.

En general, caen en el riesgo de producir modelos interpretativos cerrados y unidireccionales. En nuestro caso, cada manual analizado presenta un solo enfoque sobre la conquista.

Si bien se incluyen fuentes, en la mayoría de los casos constituyen un elemento decorativo, ya que no son trabajados como una estrategia que permita transmitir la “práctica disciplinaria” y hacer inteligible las articulaciones sociales. Por ejemplo, las ilustraciones del texto de Editorial Kapelusz, pertenecientes a una serie de óleos anónimos denominados “Las Castas”, muestran personajes femeninos; sin embargo, al no existir propuestas de actividades, quedan relegadas a un simple elemento accesorio. Una excepción interesante la constituye el apéndice documental del libro de Alabart y otros, de editorial Plus Ultra.

En la totalidad de los manuales no es abordada la problemática de género. Por ejemplo, en el libro de Editorial Aique, en la unidad que trata la conquista española de América una referencia a la mujer se encuentra en un recuadro<sup>(5)</sup> que lleva el título “La maldición de Malinche”: la mujer indígena simbolizaría el colaboracionismo con los conquistadores de su pueblo, con lo cual recaería sobre ella la responsabilidad de la derrota de la sociedad azteca y, por ende, la carga de la traición. La siguiente referencia a una mujer aparece en un apartado llamado “En nuestro siglo”. Se analiza el Premio Nobel de la Paz otorgado a la indígena Rigoberta Menchú en 1992.<sup>(6)</sup> Como en el ejemplo anterior, la mujer aparece en un protagonismo individual, en este caso representando la defensa de los derechos indígenas avasallados desde la conquista.

Los dos casos son paradigmáticos (mujeres destacadas), pero no reflejan el accionar colectivo del grupo mujeres en su compromiso cotidiano.

En el mismo texto, el análisis de la conformación de la sociedad colonial se realiza a partir de la fragmentación que impone el criterio de diferenciación étnica. Por lo tanto, las únicas referencias a las mujeres son aquellas que se emplean para intentar explicar el mestizaje. Por ejemplo:

*El mestizaje se vio favorecido por el escaso número de mujeres llegadas de España, debido a que allí sólo se le permitía emigrar a las casadas,*

*Los hijos mestizos eran producto de relaciones extramatrimoniales, ya que habitualmente los españoles sólo se casaban con españolas.<sup>(7)</sup>*

No hay explicación sobre el contexto de violencia en que se producían tales relaciones ni de la doble moral que reglaba el funcionamiento de la sociedad colonial en construcción: por un lado, la invocación a la norma legal, y por otro, la transgresión.

Si bien en el texto hay una pequeña referencia a las diferencias sociales, acentuadas por el origen y el color de la piel, no aparecen claramente explicaciones sobre las diversas formas de discriminación que recaen sobre las mujeres aborígenes o negras (por su condición étnica, por su género y por su situación económica).

En el texto de Editorial Plus Ultra, si bien en la conceptualización queda claramente establecido que la violencia es inherente a todo sistema de dominación, al plantear las relaciones interétnicas, el tema apenas aparece esbozado. Así, al analizar los diferentes grupos sociales americanos según las leyes españolas, se expresa:

*...a través del tiempo, los diferentes grupos fueron ‘mezclándose’, ya sea por actos violentos o voluntariamente, provocando importantes cambios en la composición de la población del continente. Se conforman así grupos de mestizos (nacidos de parejas de españoles e indígenas), mulatos (de blancos y negros) y zambos (de negros e indígenas)...<sup>(8)</sup>*

Un lector desprevenido difícilmente pueda captar:

la magnitud del término “actos violentos”, si no se explicitan los abusos y violaciones de que fueron objeto las mujeres aborígenes en la etapa inicial de la conquista;

el significado de la expresión “voluntariamente”, sin tener en cuenta que en el marco de la conquista las decisiones estaban fuertemente condicionadas. Tomemos el ejemplo de los jefes indígenas que ofrecían sus hijas a los españoles como ofrenda de amistad. ¿Era una elección voluntaria? Aunque lo fuera, ¿qué significaba en la práctica para las mujeres aborígenes?;

el término “parejas” tiene en el presente una connotación diferente de la que tenía en la época colonial. Si no se explicita, se podría inferir la existencia de una relación consensuada y libre de prejuicios entre blancos e indígenas.

En el resto del capítulo, al igual que en el apartado Fuentes Históricas, no hay ninguna referencia que permita vislumbrar la presencia de un tratamiento de las cuestiones de género.

En la totalidad de los manuales no se observa un tratamiento de la vida cotidiana, el que



haría posible visualizar la interacción de hombres y mujeres en la sociedad colonial.

En síntesis, los textos analizados no logran articular una propuesta válida para promover en el alumno el entrenamiento en una disciplina específica y en el manejo de paradigmas disciplinarios; es decir, a aprender a pensar históricamente.

## **Consideraciones finales**

De la confrontación entre los avances logrados en los estudios de género y el tratamiento que en los manuales escolares se hace de esta problemática —específicamente en el caso de la conquista y colonización española de América— surge la siguiente observación: pese a que en la introducción de algunos textos se hace mención a hombres y mujeres como protagonistas de la historia, en el análisis de la temática no se aprecia que la problemática del género sea un lugar de cruce. Vale decir, el trabajo empírico con libros de texto permite concluir que esta articulación es, en el mejor de los casos, accidental o esporádica, y en la mayoría de ellos, inexistente.

La opción por un texto significa adherir a una “propuesta” historiográfica y didáctica y a una postura frente a la relación entre los sexos —entendiendo que las relaciones de sexo y género constituyen una de las formas en que se expresa la desigualdad en la sociedad—. La mayoría de los trabajos analizados no contribuye a una explicación y comprensión de la realidad social, en la medida en que no adhiere a un paradigma claro tanto desde el punto de vista historiográfico como pedagógico.

En este sentido, si la elaboración de un manual destinado a la enseñanza de la Historia constituye en sí misma una operación didáctica, el texto puede contribuir o entorpecer los procesos de aprendizaje.

Los manuales escolares presentan una visión fragmentada e inexacta respecto de las mujeres, limitada a un número reducido de acciones, de roles o de características. La “ausencia” es un aspecto del discurso a través del cual se producen símbolos y significaciones que de manera velada sitúan a algún personaje en condición de inferioridad. Las referencias a mujer que analizamos son referencias generalizadas (blancas, indias, niñas), en relación con el varón (esposas, hijas, concubinas) o bien “mujeres notables” (Malinche, Rigoberta Menchú).

En suma, la búsqueda de figuras femeninas en los libros de Historia nos reveló dos evidencias fundamentales: la ausencia de ellas y la preeminencia del arquetipo masculino como sujeto histórico en la conquista y colonización española de América. El varón —como voluntad individual— se constituye en hacedor de la historia y sólo son reconocidas sus acciones, quitando la condición de “actores sociales” a las mujeres.

El enfoque desde el género es válido por dos motivos:

primero, para comprender los distintos niveles de los roles sexuales en la sociedad colonial en sus diferentes períodos, a fin de encontrar el sentido que han tenido y la manera en que funcionaron para mantener el orden social o para promover el cambio;

segundo, por la necesidad de sumar a las categorías de análisis como clase y estamento, la de género, porque ésta se construye a través del parentesco y las redes familiares. Es decir, las relaciones genéricas se manifiestan en toda institución y organización social, desafiando la visión parcializada de una historia tradicional.

Finalmente expresamos la necesidad de introducir la categoría “género” en los libros de texto para lograr “ese lugar de cruce” como un espacio incluyente de las diferenciaciones de los opuestos, dentro de un proceso histórico como la conquista y colonización española de América.

La incorporación de esta problemática en las currículas de la actual escuela media, en el marco de la transición hacia la EGB y en los materiales didácticos de uso frecuente, permitiría que el/la adolescente se pusiera en contacto con otros enfoques históricos, que facilitarían una comprensión más integral de la realidad social, a la vez que contribuirían al desarrollo de una conciencia de género.

## Notas

<sup>1</sup> Gonzalbo, P.(comp.): *Historia de la familia*, México, UNAM, 1993, Introducción, p. 10.

<sup>2</sup> Cabero Almenara, J.: *Tecnología educativa: utilización didáctica del video*, Barcelona, PPU, 1989, p. 60.

<sup>3</sup> Torres Santomé, J. Decano de la Facultad de Humanidades de la Universidad de La Coruña, entrevista en “Cuadernos de Pedagogía”, N° 235, s/d., pág. 68.

<sup>4</sup> Míguez, E.J.: “Reflexiones sobre la enseñanza de la historia y el uso de fuentes en la escuela media en Argentina” en *Propuesta Educativa*, Flacso, año 4, N° 7, octubre de 1992, pp. 15 a 20.

<sup>5</sup> Alonso, M.E., Elizalde, R.M. y Vázquez, E.: *Historia europea moderna y América colonial*, Buenos Aires, Ed. Aique, 1994, pág. 10l.

<sup>6</sup> Alonso, M.E. y otros: *Historia europea moderna y América colonial*, op. cit., pp. 110.

<sup>7</sup> Op. cit., pág. 206.

<sup>8</sup> Moglia, P., Sislíán, F. y Alabart, M.: *Pensar la Historia Argentina desde una Historia de América Latina*, Ed. Plus Ultra, Tercer Ciclo EGB, 1997, p. 84.