

## **Memoria colectiva e Historia en los libros de texto escolares. Consideraciones metodológicas**

Por Verónica Domínguez, Cátedra Técnicas de Investigación, Carrera de Ciencia Política, UBA, vmed68@yahoo.com.ar

La siguiente ponencia propone considerar la relación entre historia y memoria en la intersección con la práctica educativa, la construcción de identidades y el almacenamiento de experiencias pasadas como fuerza activa que entreteje pasado, presente y futuro.

El objetivo de este documento es describir el proceso de reflexión metodológica que supuso avanzar en el intento de una investigación sobre las representaciones que del último gobierno militar argentino se trazan en los textos de historia de uso escolar editados a partir de la Ley Federal de Educación.

En particular la investigación, que aún está en desarrollo, busca descubrir cómo se construye un saber, cómo se lo transmite y qué intencionalidad hay en el discurso creado para tales fines.

Con la intención de desarrollar cómo se representa el período comprendido entre los años 1976 y 1983 en los textos escolares de historia editados a partir de la década del 90 y qué uso público-ideológico de la historia promueven estos textos en función de la construcción de la memoria colectiva, se partió de una serie de aspectos básicos. Estos fueron: a) la necesidad de justificar la realización del estudio, b) pensar la problemática dentro del sistema escolar, c) fundamentar el estudio de los textos escolares así como los niveles educativos a considerar.

En primer lugar se puede señalar que en la actualidad el estudio del dispositivo escolar “libro de texto” ocupa aún un espacio marginal dentro de la preocupación por los temas educativos. Sin embargo, analizar su contenido constituye una tarea fundamental si se quiere averiguar el papel de la escuela en la adopción de unos determinados esquemas de comprensión de la realidad.

En el caso concreto de los textos de historia, la mediación del manual opera en función de la matriz de la memoria. Su importancia, por tanto, tiene que ver con su función representativa e interpretativa del mundo que representa.

De los textos de historia, hasta el presente, se han estudiado sus usos, diferentes períodos, personajes, conflictos...<sup>1</sup> Siguiendo a Carretero (2006:14) se observa que *es muy escasa la bibliografía, tanto en español como en otras lenguas, que trate estas cuestiones en relación con la historia escolar. De hecho, podría decirse que en las últimas décadas las investigaciones sobre el aprendizaje y la enseñanza de la historia escolar se han dedicado sobre todo a cuestiones didácticas y cognitivas (Carretero y Voss, 2004; Prats, 2001; Van Sledrijt y Limón, 2004) (...) Por su parte, el estudio de la memoria colectiva, en nuestra opinión, ha prestado escasa atención a las cuestiones relacionadas con la historia escolar y las profundas transformaciones y debates que se están produciendo en torno a ella. Sin embargo, la escuela es justamente un ámbito donde las sociedades se disputan las memorias posibles sobre sí mismas.*

Pensar la relevancia de la problemática dentro del sistema escolar es reconocer que la enseñanza formal, propia del ámbito escolar, constituye un fuerte discurso a través del cual se transmiten concepciones e interpretaciones del mundo que, a su vez, permiten que un grupo se identifique como tal. En este sentido, el propósito fundamental de la inclusión de las ciencias sociales en general y de la historia en particular, es que los alumnos logren explicarse la realidad social y construyan un concepto de ciudadanía; concepto complejo que se elabora durante la vida del individuo y en el que intervienen diversas instituciones y discursos sociales. En este contexto, la enseñanza de la historia cobra otra dimensión al “asegurar” la memoria colectiva y el fortalecimiento de uno de los rasgos distintivos del hombre: su carácter histórico.

#### La escuela, los textos y la construcción de modelos identificadorios

Las actividades educativas escolares se caracterizan por ser actividades intencionales que responden a propósitos y persiguen metas específicas. La historia escolar no es una producción espontánea sino que responde a operaciones culturales desarrolladas, entre otros actores, por el Estado y los medios.

---

<sup>1</sup> El material existente está escasamente publicado. Muchos de los artículos citados en las bibliografías de los pocos trabajos impresos remiten a ponencias en congresos cuyas actas no existen o no se localizan. Esta realidad dificulta sobretudo la consideración de las metodologías empleadas en los estudios, ya que sólo se puede acceder con suerte a un resumen o breve descripción de los mismos.

La educación, en cuanto práctica social, interviene en dos sentidos: como conformadora de una conciencia crítica, constructiva y transformadora y como constructora del sujeto que reproduce y acepta las relaciones sociales dominantes.

El diseño curricular da cuenta de ambas preocupaciones al ocuparse de los procesos cognitivos mediante los cuales los alumnos construyen representaciones de los conocimientos y les atribuyen significado (Coll, 2001).<sup>2</sup> *El currículo como selección de cultura sirve a una sociedad o a una visión de cómo ha de ser ésta y se determina a través de un proceso social en el que juegan condicionamientos económicos, políticos, presiones de grupos de especialistas y algunas ideas sobre el valor de dicha selección para el desarrollo individual y del colectivo humano. Sin duda, los contenidos no son, pues, políticamente indiferentes* (Sacristán y Pérez Gómez, 1993:178).

En este sentido, las políticas de transmisión operan sobre preguntas tales como qué historia enseñar y para qué enseñar historia. Políticas y preguntas que, a su vez, se enmarcan en preocupaciones político-pedagógicas acerca de qué vínculos con el saber, el pasado y el futuro deben habilitarse desde la escuela (Dussel, 2006).

Gran parte de la transmisión de conocimientos históricos se da a través de los libros de texto; de allí que la discusión en torno a qué marco interpretativo se da a los acontecimientos es de suma importancia ya que está en juego el uso público de la historia y el proceso de construcción de la memoria y de la identidad.

Los textos escolares expresan las estrategias que sus autores piensan necesarias y útiles para que los estudiantes aprendan el mundo en el cual viven. La importancia de la naturaleza semiótica del texto tiene que ver con su función representativa y su función interpretativa. Al ser, en la mayoría de los casos, los libros de texto un soporte básico para docentes y alumnos en tanto constituyen una expresión de la propuesta curricular y pedagógica, analizar el contenido de los textos escolares es una labor prioritaria<sup>3</sup> si se

---

<sup>2</sup> La política educativa establece los fines de la educación en una etapa de escolarización mientras que el currículo define todos los aprendizajes (conocimientos, valores, actitudes, habilidades, comportamientos,...) que los educandos deben alcanzar para progresar en la dirección de aquellos:

<sup>3</sup> Si bien los libros no excluyen a los profesores como constructores activos de saberes y a otras formas de adquirir conocimientos, son una herramienta importante en el proceso de enseñanza aprendizaje.

quiere averiguar el papel de la escuela en la adopción de esquemas de comprensión de la realidad.

Los conceptos clave que guían el estudio son: *representaciones sociales*, *memoria colectiva*, *discurso* y *textos escolares*, siendo los dos últimos conceptos transversales a los anteriores ya que en ellos se plasman, promueven y construyen tanto las representaciones como la memoria colectiva.

Se entienden las *representaciones sociales* como la “forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido, orientada a la práctica, que contribuye a la construcción de una realidad común a un conjunto social (Jodelet, 1989)” que sirven como marcos de percepción y de interpretación de la realidad y constituyen construcciones simbólicas (Giménez, 1995).<sup>4</sup> Comportan, pues, el marco interpretativo que permite vincular entre sí las experiencias pasadas, presentes y futuras en la unidad de una memoria colectiva.

Todas las culturas se han preocupado por conservar el pasado del grupo en relatos – escritos u orales- honestos y confiables para el grupo. La humanidad desde siempre deseó contar su pasado en tanto herramienta para la construcción de la identidad que implica sentido de pertenencia y de proyección hacia el futuro. Esto muestra la fuerza política que recubre al relato histórico al elegir qué decir y qué silenciar en este proceso. Dos instancias permiten a las sociedades recrear, actualizar su pasado: la memoria y la historia. Sin embargo, Historia y Memoria no son lo mismo; aunque si se da una relación de retroalimentación entre ambas: la historia se nutre de la memoria, la explica y la critica (Lorenz, 2004).

---

<sup>4</sup> La teoría de las representaciones sociales, tanto para Moscovici como para Jodelet, postula una serie de supuestos básicos como son el carácter productor y reproductor del conocimiento en la vida cotidiana y la naturaleza social de tal conocimiento, producto de la comunicación y de la interacción de los individuos, grupos e instituciones al hacer uso del lenguaje.

Ambas suponen una reconstrucción de los acontecimientos pasados. Ningún relato producto de la Historia o de la Memoria describe *la realidad sucedida* sino que narran la reconstrucción que los sujetos –en el caso de la historia, un profesional- hacen desde su presente de los hechos pasados.

La cuestión de la reconstrucción marca otra diferencia entre Historia y Memoria. En el caso de la historia, entendida como disciplina, se trata de un camino recorrido intencionalmente de acuerdo a las “reglas del método” y de pretensión de “verdad”, cuyo objetivo final es armar un modelo explicativo integrando testimonios, documentos y conceptos en un relato. No es una tarea espontánea ni acrítica.

Pero el hecho rescatado del olvido es sólo una parte del pasado elegido por la subjetividad del historiador, que a su vez responde a un comportamiento colectivo; el de la comunidad que alberga al profesional de la historia (Hervitz, Ludlow, 1984).

Dejar todo librado a la subjetividad personal o colectiva sería reconocer la incapacidad de la historia de crear un discurso científico acerca del pasado. El historiador debe basar su reconstrucción en huellas/fuentes. El problema está en que muchas veces éstas son inaccesibles o inexistentes. En este contexto emerge la relevancia de los testimonios y el papel de la memoria en ellos. Desde el punto de vista hermenéutico el estudioso de la historia debe captar y analizar el proceso de creación de sentido encerrado en las narrativas testimoniales, las cuales no sólo plasman las vivencias individuales sino también modelos explicativos socialmente construidos y legitimados (Masseroni, Pérez, 2007)

Esta actitud de narrar, de dar sentido, de interpelar el pasado desde el presente debe ajustarse a una regla básica del oficio del historiador: la contextualización. Interpretar el pasado según los saberes del hoy es caer en el anacronismo y en la incompreensión.

La memoria, por su parte, tampoco brinda el recuerdo del pasado de manera directa. Lo que se transmite por la memoria es la sensación de lo experimentado, una percepción personal del actor-testigo. En este sentido *la riqueza fundamental de los testimonios radica en que resultan particularmente apropiados para aproximarnos a la dimensión de la experiencia de los sujetos, a la de su perspectiva y subjetividad. Los testimonios nos permiten adentrarnos en las formas en que un determinado contexto influye directamente en la vida de las personas y, al mismo tiempo, identificar las estrategias de estas frentes a esos contextos* (Memoria Abierta, 2006:30)

La resignificación de los sucesos, histórica a su vez, implica las experiencias vividas en el tiempo transcurrido hasta la rememoración. En esta línea, se debe reconocer que la

ideología moldea el recuerdo de los hablantes (se construye en el marco cotidiano del discurso) y por lo tanto incide en qué aspectos del pasado se van a perpetuar, cuáles silenciar y cuáles mostrarse como contradictorios.

Este juego entre recuerdo y olvido plantea la cuestión de la selectividad: el ingreso en la memoria y en la historia no es irrestricto sino que es producto de una cuidadosa selección orientada hacia aquellos hechos que gravitan sobre el presente. De ser así, historia y memoria se nutren siempre de las representaciones y preocupaciones del presente (Rousso, 2000).

En tanto cargada de ideología, la historia y la memoria están fuertemente asociadas a la idea de poder. Las imágenes del pasado normalmente legitiman un orden social determinado; orden que por otra parte está indicando la presencia de una memoria y una identidad compartida.

La historia, selectiva en función de las reglas del oficio controla el apasionamiento de la memoria, emocionalmente selectiva en función de la experiencia de vida: *En primer lugar, es preciso controlar la memoria espontánea, apasionada y emocionalmente selectiva, mediante la historia, la cual, ejercida según las reglas del oficio y de la honestidad, rectifica la memoria, al tiempo que se enriquece con su impulso.* (Le Goff, 2000)

Esta función que ejerce la historia, en parte, explica su presencia masiva en la escuela (Brauer, 2004).

Toda propuesta de enseñanza-aprendizaje es construida a partir de la elección de ciertas opciones previas sobre lo que se considera debe ser enseñado, conocido y aprendido. En esta selección ocurre cierta reformulación de los contenidos, en donde se elige poner énfasis en determinados significados mientras se excluyen otros.

La Ley Federal de Educación, Ley n° 24.195, fijó una posición curricular y definió la política educativa que la respalda. En cuanto al área de Ciencias Sociales, la norma hace hincapié en la diversidad cultural, la tolerancia, la relación pasado-presente, la valoración de la democracia y un abordaje holístico e integrador (socio, político, económico, cultural) de las temáticas (CBC, 1995).

La organización de los CBC para ciencias sociales, tanto de EGB como de Polimodal, expresan cuatro principios fundamentales (p.175, 177): a) la continuidad entre el pasado, el presente y el futuro; b) la reconstrucción histórica como manifestación del proceso de configuración de la cultura occidental, c) la idea de transformación y cambio

y d) la transformación permanente como aceptación de que no existen respuestas definitivas y permanentes

Los alumnos disponen de múltiples dispositivos y facilitadores para materializar las diferentes metas propuestas en los CBC. Entre ellos el libro de texto ocupa un lugar central y, si bien puede abarcar todos los tipos de contenidos curriculares, son más evidentes los del tipo cognitivo y procedimental.

En el caso particular de los textos escolares de historia, los manuales cumplen con la doble condición de ser narraciones y discursos y, en ambos sentidos, crean y reproducen “interpretaciones” del mundo y claves de sentido.

Ahora bien, si desde los textos es posible seleccionar qué recordar, qué se debe olvidar, desde dónde explicar, qué y cómo narrar, es vital comprender las relaciones, que en este proceso, se tejen entre las memorias (individual y colectiva) y la historia; relaciones que ponen en tensión las formas que adoptan los usos públicos de esta última.

El Comité de Vigilancia de los usos públicos de la Historia en un manifiesto (2005) advierte sobre los peligros de someter la Historia al servicio de la política: *L'intervention croissante du pouvoir politique et des médias dans des questions d'ordre historique tend à imposer des jugements de valeur au détriment de l'analyse critique des phénomènes.*

La advertencia sólo enfatiza que el *discurso* – sea oral o escrito entre otros-, en la medida en que es constitutivo de lo social, es el lugar desde el cual se proponen modelos de identificación ya que es el espacio de significaciones compartidas que organizan las identidades sociales.

De esta forma, el texto es un objeto, pero el discurso que opera en él es una práctica reflexiva. Al decir de Luis Enrique Alonso parafraseando a Ricoeur, *el texto es el plano objetivo y material de un proceso que encuentra valor hermenéutico en cuanto que nos sirve de soporte para llegar a hacer visibles, e interpretables, las acciones significativas de los sujetos en sociedad; el texto no contiene el sentido, ni es el sentido mismo; es el mediador y la vía hacia el sentido.* (Alonso, 1999:203).

#### Estrategia para el estudio. Los textos y su abordaje

En la medida que se reconoce al discurso, y a su textualidad, portador de esquemas de sentido socialmente estructurados, se propusieron para este estudio metodologías de recolección y análisis correspondientes al análisis sociológico del discurso, dado que pretende establecer un modelo de comprensión y de representación del texto en su

contexto y condiciones de producción. Se consideraron las representaciones como producto, es decir, como algo ya construido. En este sentido el contenido fue abordado como campo semántico en el cual se buscó esclarecer el sistema de representación (Kornblit y Petracci, 2004).

Tres son los niveles de aproximación al análisis del discurso que se reconocen: el informal – cuantitativo (nivel descriptivo que tiende a explorar la parte más denotativa del discurso), el estructural textual (preocupado por encontrar el modelo lógico interno que otorga sentido al entramado textual) y el social- hermenéutico, en cuyo caso, el texto interesa en cuanto soporte y materialización de diferentes discursos que se expresan en un espacio social. Sin negar la importancia y la utilidad de los otros enfoques es este último el que fundamentalmente se aplicó en el presente estudio.

No se trata de un enfoque que recurra al análisis formal de las estructuras internas sino que procura encontrar el lugar de los discursos en la producción y transformación de las relaciones sociales. (Alonso (1999), Fairclough (1998), Kornblit (2004), Raiter (2003), Van Dijk (1993))

Al no ser un abordaje formalista ni operacional, el objeto de estudio quedó constituido por los usos del lenguaje más que por el lenguaje mismo. El análisis del discurso así entendido se pregunta lo que hace y busca la gente cuando utiliza el lenguaje. El significado es, pues, el de lo comunicado por los hablantes (Alonso, 1999: 203-210)

En el análisis, los *textos* pueden ser organizados en términos de la comprensión del vocabulario (palabras), la gramática (oraciones), la cohesión (relación entre oraciones) y su estructura (propiedades de organización a gran escala). Además, cabe incluir la fuerza de la enunciación, la coherencia del texto, la intertextualidad y la contextualidad (lo que se enuncia y lo que se implica) (Fairclough, 1998).

Demazière y Dubar (Kornblit, 2004:11-12) asignan a las metodologías cualitativas tres maneras de recoger y analizar datos desde los discursos: el modo ilustrativo, el modo reconstitutivo y el analítico. Es este último sentido el usado en esta investigación pues se buscaron en los textos aquellas categorías que organizan los relatos. Una vez identificadas estas estructuras fue posible compararlas entre sí para detectar aquello que tienen de común y de diferente.

En síntesis, los métodos empleados en el descubrimiento de las estrategias argumentativas y la forma de representación de la acción social, fueron el análisis sociológico del discurso, el análisis de temas y el análisis de imágenes y paratextos (elementos que acompañan el relato escrito sin pertenecer a lo verbal). Al considerar los



textos desde estas perspectivas se hicieron evidentes las dimensiones del análisis. El texto como producto de la actividad humana manifiesta un mensaje, es decir, una intención del autor. Intención que se reconstruye a través del estudio de la coherencia (propiedad que conduce a la construcción de, al menos, un significado principal), la cohesión (propiedad que enlaza los significados entre sí), la informatividad y la intertextualidad del discurso. (Alonso, 1999; Kaufman y Rodríguez, 1996. Para cohesión y coherencia, Raiter, 2003:43-44)

La segunda cuestión consistió en armar el corpus a analizar. Si bien en un principio se pensó estudiar la problemática desde que comenzó a aparecer en la currícula oficial, dada la centralidad que se reconoce a la reforma educativa se creyó oportuno concentrarse prioritariamente en los años posteriores a la Ley Federal de Educación. Vale decir, en el análisis de los textos escolares de historia hay dos cuestiones centrales a tener en cuenta: a) el cambio a partir de la ley federal en cuanto a organización y contenidos y b) el cambio del libro de autor al del libro con editor, fenómeno que coincide con el proceso reformador.

El corpus quedó de esta forma compuesto por una selección de textos de historia para la enseñanza media (EGB 3 y Polimodal) editados en Argentina a partir de la década del noventa del siglo pasado que tratan el período comprendido entre 1976 y 1983 ya que en ellos quedan reflejados tanto los cambios operados en los contenidos curriculares tras dictarse la Ley Federal de Educación como los efectos del cambio de la política editorial. Limitar el estudio a ese período responde, así, a cuestiones tanto internas de los textos como externas, relativas a cambios más generales del sistema educativo.

A los fines de seleccionar los textos a analizar se tuvieron en cuenta criterios tales como:

- a) que hayan acompañado la transformación educativa y la transformación editorial
- b) que cubran con sus textos los niveles EGB 3 (noveno año) y Polimodal (tercer año); así como sus equivalentes para la enseñanza media.
- c) que posean una tirada de amplio alcance
- d) que representen un universo amplio de posiciones acerca de la enseñanza

De acuerdo a estos criterios, los textos seleccionados son los correspondientes a:

- Editorial Estrada: editorial “emblemática” con fuerte permanencia en el mercado ya que acompaña a los estudiantes desde finales del siglo XIX que en el mercado editorial aparece asociada a una posición tradicional y conservadora. De esta editorial se tomaron *El libro de la sociedad en el tiempo y el espacio 9* e *Historia de*

*la Argentina* para nivel Polimodal. Según sus responsables, dichos textos proponen un abordaje global que estimule la curiosidad y la apropiación de una cultura genuina, no memorística. Ambas obras, asimismo, cuentan con actividades, proyectos y Atlas.

- Aique: nació en un momento clave del proceso a estudiar en la tesis (fue inaugurada en la temporada escolar de 1976) y se manifiesta claramente innovadora con una ideología poco conservadora desde la disciplina y desde las claves de interpretación propuesta. Como la oferta editorial de este grupo es nutrida, se hizo necesario circunscribir el análisis a un texto por nivel. Se seleccionó el texto *La Argentina Contemporánea* para el nivel EGB 3 e *Historia- La Argentina Contemporánea (1853-1999)* para Polimodal pues ambos comparten un mismo autor (aunque varían los colaboradores) y porque no se cree significativa la diferencia a nivel de los contenidos y su tratamiento entre los textos de estos niveles y sus homólogos para el nivel medio (Educación Secundaria). La editorial en sus manuales busca, según se manifiesta en el sitio web, promover un aprendizaje crítico, reflexivo y no memorístico de la historia, especialmente la del presente. Según sus responsables las nociones de cambio social y de continuidad explicativa entre el pasado, el presente y el futuro son fundamentales en la transmisión de conocimientos del área de sociales. De ahí la necesidad de abordajes holísticos que cubran las dimensiones económicas, políticas, sociales e históricas de los procesos estudiados.
- Santillana (Argentina): el Grupo Editorial Santillana está integrado por un conjunto de empresas que desarrollan su actividad en el área lingüística del español y del portugués. Tiene su origen en la editorial del mismo nombre, fundada en 1960 con la voluntad de aportar un espíritu de innovación y mejora en el desarrollo de los manuales escolares y de poner a disposición de los profesores publicaciones que les sirvan de ayuda en su labor docente. A lo largo de su existencia, el Grupo Santillana ha ido consolidando su especialización en la edición educativa, extendiéndola más allá de las fronteras españolas, con especial atención a Latinoamérica. La propuesta de Santillana en lo que hace a manuales de textos escolares es también numerosa, de ahí que fue necesario seleccionar dos textos para el análisis. En este caso se tomó el texto *Historia 9* de la serie claves editado en el 2001 para el nivel EGB 3 e *Historia Argentina* para nivel medio. La propuesta de esta editorial se puede resumir en el siguiente texto:

“Para permitir el desarrollo crítico y la actitud reflexiva de los futuros ciudadanos, los contenidos de la ciencia histórica deben superar el simple relato sucesivo de acontecimientos; de lo contrario, se correría el riesgo de hacer incomprensible la vinculación de aquellos con el presente.(...)Se hace necesario hacer hincapié en el análisis de procesos complejos (...)” (Guía y recursos, Santillana, 1999)

- Tinta Fresca (Grupo Clarín): nace de un compromiso hacia la educación de calidad que el Grupo Clarín expresa tener. Si bien, la editorial es de reciente creación se cree importante incorporarla al análisis en tanto refleja un medio que sí ha gravitado en la opinión pública nacional y plantea una línea diferente en el debate: si actualmente se dice que el Estado Nacional ha dejado de crear identidad y que los medios tomaron la posta; es de prever que la posición de esta editorial no puede ser ignorada.

Si bien la temática podría estudiarse en cualquier nivel de la enseñanza escolarizada, la proximidad con el fin de la escolarización obligatoria, el ejercicio de sus derechos civiles y su coincidencia con la adolescencia de los alumnos hacen de la EGB y el Polimodal la etapa más adecuada para abordar la cuestión.

Por último fue necesario precisar de qué modo se observarían las representaciones acerca del último gobierno militar y qué memorias se promueven desde los textos escolares. Todo ello desde la lógica de la disciplina histórica; tarea nada sencilla. Con tal objetivo primero fue menester reconstruir qué memorias están en juego, segundo qué versiones historiográficas existen acerca del período y tercero conocer la especificidad de los textos escolares.

Buscando establecer, qué se prioriza, qué se omite, cómo se transmite y qué valores se promueven en el mensaje de los textos escolares para la enseñanza de la historia, se tuvieron en cuenta:

#### A) Aspectos formales de presentación

- a) Aspectos físicos: permiten establecer la conformación del texto de historia como producto cultural específico del ámbito escolar. Su configuración no es neutral en tanto manifiesta distintas vertientes teórico-pedagógicas. Además se toma en cuenta el espacio que cada texto dedica al periodo 76-83 y éste en el contexto de la cobertura temporal total de cada manual.
- b) Aspectos decorativos: cómo se presenta el libro, si las ilustraciones poseen una finalidad...
- c) Aspectos de encuadre: ¿se conocen los autores?
- d) Marcos interpretativos: ¿se explicitan los marcos teóricos?, ¿refleja el debate historiográfico o es un relato anecdótico?, ¿plantea un discurso científico o una condena moral?...

B) Atributos de intencionalidad (Ausubel en Galvalisi, Rinaudo, 1997:46-48).

- e) Uso de organizadores: apartados introductorios que sirven al lector para vincular su estructura cognitiva con los contenidos nuevos.
- f) Diferenciación progresiva: refiere al orden de presentación de los contenidos.
- g) Reconciliación integradora: relación entre conceptos
- h) Organización en secuencia: refiere al orden de dependencia entre los temas dado que en muchas ocasiones un conocimiento nuevo requiere de uno previo con el que está relacionado.
- i) Complejidad del lenguaje empleado

Todo este nivel apunta a establecer si los textos permiten la construcción significativa de saberes, qué relación posibilita entre sujeto y conocimiento, qué ordenamiento del conocimiento se persigue, qué relación se sugiere entre contenidos, si existe una visión de proceso o los fenómenos sólo aparecen.... Asimismo, es importante considerar en este renglón, por un lado, los otros vehículos que se convocan al texto: la relación entre imagen, documentos, fuentes y texto; las marcas de evaluación, es decir, si los contenidos promueven el conflicto cognitivo, si las actividades que se proponen posibilitan espacios de reflexión, si se procura el logro de competencias, si se contemplan propuestas cooperativas de trabajo, si se plantean situaciones problemáticas y de qué tipo; y por otro lado, qué tratamiento pedagógico reciben los temas y qué relación guardan con el currículo?

C) Categorías, es decir, totalidad atributiva o etiquetas con las cuales son clasificados los contenidos de los textos. Con esto se buscó hacer explícito el tratamiento que recibe el período no tanto desde un posicionamiento disciplinar, didáctico pedagógico o editorial-manual (ítems anteriores) sino a partir del análisis del contenido manifiesto en el mensaje de la comunicación

- j) Actores involucrados: ¿quiénes son?, ¿evolucionan en el tiempo?, ¿cuál es su posición en el relato?, ¿son grupos o individuos? De ser grupos, ¿son homogéneos y consistentes en el tiempo?
- k) ¿El relato está inscripto en el contexto internacional o regional?
- l) ¿Se tienen en cuenta en el relato aspectos tales como los antecedentes del golpe de 1976, la política económica del período, la relación entre la Sociedad Civil y las Fuerzas Armadas?
- m) ¿Qué interpretación se hace del golpe del 24 de marzo de 1976?, ¿qué tipo de cambios – políticos, económicos, culturales, sociales – se enfatizan como consecuencia de la irrupción del gobierno constitucional?
- n) ¿Cómo se describen a los organismos de Derechos Humanos?, ¿qué rol se les asigna? ¿quiénes fueron?
- o) A partir del libro, los alumnos pueden explicarse por qué se produjo el golpe, cómo fue posible la represión sistemática y cómo termina el proceso al ganar Alfonsín
- p) ¿Cómo se tratan los contenidos?, ¿qué contenidos se tratan?, ¿qué se cuenta y qué no?

Aplicación del análisis a una dimensión

La consideración de una dimensión concreta de las tenidas en cuenta en el análisis de los manuales, ilustrará la aplicación de la estrategia señalada.

Se tomarán los textos para noveno año de EGB 3 de las editoriales Estrada y Aique, y se recortará el contenido a analizar a la categoría que se definió como antecedentes y causas del último golpe militar en Argentina.

Ambos textos fueron editados sobre finales de la década del 90 y si bien tienen autores responsables, la obra en general se inscribe dentro de la producción editorial.

El texto de Estrada, *El libro de la sociedad en el tiempo y en el espacio 9*, está escrito en dos columnas y, en general, cada carilla está “ilustrada” con algún tipo de material; tal como fotografías, textos o testimonios, reproducciones de monumentos, obras de arte, documentos, facsímiles, tipografías, publicidades, entre otros. La edición no brinda información alguna acerca de los autores: Raúl Fradkin, Beatriz Bragoni y Jorge Saab.

Por su parte el texto de Aique, *La Historia de las Sociedades. La Argentina Contemporánea*, -cuya primera diferencia con el anterior es que no está pensado como áreas de ciencias sociales sino como texto específico de historia y además se presenta a sola columna - cuenta con un prólogo a cargo de los autores en el que presentan su obra. En él manifiestan cuál es su concepto de hacer historia y cuáles son los objetivos que persiguen con el libro.

Para ellos, la historia es una narración que explica, cuyo discurso no es impersonal sino que hay responsables. Estos protagonistas no son los prohombres sino que son los pueblos en tanto sociedades que actúan de acuerdo a motivaciones concretas.

Reconocen explícitamente que su relato histórico no se ajusta a los criterios de objetividad ya que su elaboración refleja una perspectiva particular relacionada con preocupaciones presentes. Su propuesta pedagógica propone el aprendizaje de la historia a través de la reconstrucción de los procesos históricos vinculando presente y pasado. Este trabajo intersubjetivo exige honestidad, manejo de bibliografía actualizada y fuentes variadas ya que la tensión entre manifestar la propia posición frente a los hechos y la necesidad de dar a los alumnos herramientas para la construcción crítica del pasado –objetivo de los autores- es muy grande.

Resulta difícil decir que logren este objetivo, pues no resultan claros los presupuestos historiográfico-interpretativos así como tampoco son tantos los espacios de reflexión crítica que se proponen. Y esto es así tanto para Estrada como para Aique.

En el caso del primero, no hay referencia a fuentes o a bibliografía. No aparece referencia a debate historiográfico o propuesta de interpretaciones divergentes. El

planteo parece más bien informativo antes que de condena moral. Sólo se explicitan las fuentes en el caso de los testimonios o interpretaciones recogidos en la sección “Qué opinan los protagonistas?”. En estos casos, en general se señala de quién se trata.

La reflexión que se le pide al alumno se agota en el análisis de los textos presentados por los autores. La sección qué opinan es la que presenta las actividades durante el capítulo. Luego las actividades finales completan la parte práctica. El resto del texto es narrativo.

El tratamiento pedagógico es parcialmente activo: no se plantea la aplicación de los conocimientos a situaciones problemáticas, no se propone al alumno el planteo y verificación de hipótesis ni se pide la elaboración de informes o auto evaluación.

Aique, por su parte, a partir de su listado bibliográfico final deja ver su inclinación teórica, sin embargo no hay referencia explícita a los autores en el texto. No se citan ni autores ni fuentes salvo en algunos casos. La tarea de inferir la orientación teórica no puede ser encarada por los adolescentes que consuman el texto. De ahí que sea dudoso que los chicos puedan advertir miradas y posturas diferentes. A partir del texto no es evidente que se puedan confrontar ideas a pesar de ser ello una de las intenciones manifiestas en el prólogo de la obra.

En general, las actividades propuestas, a pesar de su intento de hacer reflexionar, funcionan a partir de la reproducción del contenido del texto y promueven la recapitulación de la información del capítulo.

El tipo de actividades propuestas no parecen estar directamente asociadas a una búsqueda de conocimiento de construcción subjetiva, centrada en el sujeto cognoscente, dado que no persiguen un conflicto entre los esquemas de pensamiento propios y ajenos.

Aún en los casos en que se presentan interpretaciones contrapuestas para un mismo fenómeno y se pide una reflexión en torno a ellas, los alumnos no son estimulados a actuar como detectives: no se interpela la autenticidad de las fuentes ni se analiza la plausibilidad de las interpretaciones al tiempo que la incitación a investigar es escasa. La aspiración a desarrollar el pensamiento crítico queda así trunca y limitada a la construcción de síntesis y resúmenes.

La mayor parte de las actividades propuestas por el texto de Estrada podrían inscribirse dentro del tipo de preguntas reflexivas<sup>5</sup>, pues requieren del alumno la ejecución de alguna operación lógica en su resolución. En este sentido las preguntas son simples, claras y precisas. Refieren a un aspecto particular del tema por vez al tiempo que en ellas figuran todos los elementos necesarios para construir la respuesta.

En general las actividades se proponen a nivel individual, quizás como una forma de promover los aprendizajes y el desarrollo de los hábitos de estudio. Es evidente el hincapié hecho en acciones tendientes a que los alumnos detecten ideas principales, recreen los textos con sus propias palabras, relacionen ideas. Las actividades parecen apuntar al desarrollo de habilidades para fijar lo aprendido

El texto escolar de Aique para EGB 3, propone tres tipos de actividades diferentes: preguntas para pensar, actividades de investigación y un trabajo de investigación final.

A través de la estrategia “para pensar” se busca la reflexión transversal sobre el texto, intentan la aprehensión significativa de los conocimientos. Sin embargo, no proponen cuestionamientos al discurso de los autores o confrontación con otras voces.

“Para investigar” apunta a desarrollar la expresión argumentativa del alumno. Se solicita al alumno que a partir de lecturas puntuales redacte textos explicativos. Al igual que en el caso anterior, pese al intento, las actividades buscan reforzar el discurso de los autores más que la producción autónoma de los educandos.

En el trabajo integrador se les pide a los alumnos que elaboren su propia conclusión ayudados por los contenidos desarrollados en el manual y una serie de fuentes presentadas en el final del libro (fragmentos de testimonios provenientes de cartas, revistas, entrevistas...). En especial se les pide que establezcan si las acciones de los militares del proceso pueden o no ser consideradas como terrorismo de estado. La introducción a las actividades del trabajo así como los testimonios seleccionados inducen a una respuesta afirmativa.

Más allá de lo señalado en torno al desarrollo del pensamiento crítico, se puede inferir de lo expuesto que ambos manuales comparten la claridad en el lenguaje - acorde al objetivo informativo de los textos- y la necesidad de cubrir con las exigencias

---

<sup>5</sup> Avolio de Cols, Susana (1977) clasifica los tipos de preguntas según la actividad mental que requieren del alumno para expresar su respuesta en informativas y reflexivas.

curriculares. En especial, Aique se hace cargo de la exigencia curricular de trabajar sobre el concepto de democracia y ciudadanía.

Los contenidos se desarrollan según suceden en el tiempo. Podría decirse, en este sentido, que es una presentación acumulativa de saberes sin hacer referencia a conocimientos previos del alumno o a capítulos anteriores del texto. En escasas ocasiones –y en general dentro de la propuesta de Aique- hay intentos de lectura cruzada.

En ambas obras todas las páginas están “ilustradas” con algún tipo de material; tal como fotografías, textos, reproducciones de obras de arte, documentos, facsímiles, tipografías, publicidades, entre otros. El discurso se teje entre el texto y su paratexto y este entretelado es coherente y coincidente. La gran parte de ellos aportan datos a la descripción general y complementan la información del texto central que acompañan. No se usan para la confrontación de ideas sino que se emplea para completar la información o ejemplificar.

El uso de fotografías como vehículo de la ilustración es significativamente más numeroso que otros vehículos. Esto probablemente se deba a que las fotos son las reproducciones del referente que tienen el más alto grado de realismo además de ser atractivas para el observador. Un afiche, un dibujo exige una lectura referencial, son más esquemáticos en tanto que la fotografía es más directa y precisa. Pero a pesar de esta profusión de ilustraciones de tipo variado, en los textos se advierte un predominio del texto sobre la imagen.

Queda pues considerar el contenido (se insiste en que todo lo aquí planteado corresponde a una versión preliminar). Es en él donde se advierten hasta el momento las mayores diferencias entre las dos propuestas. Es a nivel de los marcos interpretativos donde se manifiestan construcciones del pasado diferentes con implicancias futuras igualmente diferentes.

El análisis de la producción historiográfica –y asimismo de las ciencias sociales, en especial la Ciencia Política y la Sociología- más actual permite identificar varias posiciones explicativas e interpretativas acerca de los años comprendidos entre 1976 y 1983.

Dos de esas vertientes interpretativas son las que se reflejan en los textos de Editorial Estrada y Aique. Una remite a un antagonismo insalvable en el seno del Partido Peronista que condujo al caos y la violencia. Otra hace hincapié en el concepto de disciplinamiento de la sociedad civil para el triunfo del modelo neoliberal.



La versión Aique pone de manifiesto que los autores interpretan el último golpe de Estado como un acto deliberado de las Fuerzas Armadas para imponer un nuevo modelo económico apelando al disciplinamiento de la sociedad civil:

“En 1976 las Fuerzas Armadas dieron un golpe de estado (...) Su principal objetivo fue disciplinar a la sociedad en su conjunto para que ningún sector pudiera oponerse a su proyecto de “reorganización nacional”” (p.181)

En la década del 70 se produjo una crisis del sistema autoritario que se tradujo en una serie de acontecimientos violentos. La tercera presidencia de Perón –y en especial la muerte del general- puso de manifiesto la fractura del movimiento peronista en dos facciones: el ala conservadora y el ala revolucionaria. La derecha peronista encabezada por Isabelita y López Rega pierde todo apoyo (sindicatos, empresarios, base social) al tiempo que se recrudece la violencia en manos de las organizaciones guerrilleras y de la Triple A (fuerza paramilitar patrocinada desde el Estado, antecedente directo del terrorismo de Estado). La violencia desatada por ambos grupos en las antípodas ideológicas prepara el terreno para el desembarco de los golpistas del 76.

Pero fue la asociación de intereses entre la derecha capitalista y las fuerzas armadas lo que desató el golpe del 24 de marzo de 1976, siendo, en última instancia, consecuencia de la diferente distribución de la riqueza propia del sistema capitalista.

La imposición del modelo económico dominante hasta la actualidad -basado en la concentración de la riqueza, inversiones extranjeras, privatizaciones, presión tributaria, congelamiento salarial, apertura económica, entre otros-; sólo era posible tras un debilitamiento de los lazos de solidaridad, la despolitización de amplios sectores de la sociedad y la imposición de un férreo individualismo.

La raíz del golpe de 1976, según los autores del texto de Estrada, hay que rastrearla hasta 1955. Vale decir que las condiciones para que el golpe se produjera existían desde mediados del siglo XX. Sólo era cuestión de que todas confluyeran.

La idea de inestabilidad política aparece de manera reiterada en el texto:

“Durante esas dos décadas [1955-1976] todas las fórmulas políticas que se ensayaron fracasaron, y la inestabilidad y la crisis política fueron las características dominantes de la época” (p.296)

Inestabilidad que trajo aparejada la violencia armada propia de la época. Como consecuencia de ambas se acentuó el accionar de las Fuerzas Armadas y el descreimiento en la democracia (p.302), hecho que significó que el grueso de la

población apoyara o se manifestara indiferente (p.302) frente a los asaltos al poder constitucional.

El relato aparece cruzado por una constante –quizás no evidente para el lector a quien el texto está destinado-, y ésta es la división del país en bandos irreconciliables definidos en términos bipolares: peronismo – anti peronismo (1955-1973); peronismo ortodoxo – peronismo revolucionario (1973-1976). La incapacidad para superar diferencias permitió a las Fuerzas Armadas recuperar protagonismo a la vez que se obturó la posibilidad de una salida constitucional al débil gobierno de Estela Martínez de Perón.

Desde mayo de 1969 se fueron desarrollando los elementos que desencadenarían los sucesos de 1976. La violencia armada (las organizaciones guerrilleras irrumpen en la escena nacional de manera abierta) dio paso a la represión organizada desde el estado; que a su vez generó oposición al autoritarismo militar, sentimientos de inseguridad entre la población, reclamos puntuales por el retorno de Perón y el fin de la proscripción. El fracaso de la experiencia peronista de la década del 70, y su fragmentación en dos bloques enfrentados, terminó por detonar, finalmente, el golpe de marzo del 76.

En síntesis, el golpe de 1976 se entiende, según el texto analizado, en el contexto de una sociedad anestesiada por la violencia y una inestabilidad política endémica cuyas consecuencias se dejaron sentir en todos los ámbitos de la vida del país.

### Reflexiones finales

En conclusión, el análisis de los manual en tanto constructos de signos complejos se torna interesante no sólo por los conocimientos que aporta en términos de calidad y cantidad informativa, sino porque despliega las dimensiones que lo constituyen: lógica, cognitiva, ética, estética, teórica, práctica.... las que contribuyen a formar lazos entre memoria, imaginario e intersubjetividad. Puede afirmarse que el texto es un complejo dispositivo que no sólo reproduce un mensaje ya existente sino que transforma los recibidos y gesta otros nuevos.

### **BIBLIOGRAFIA**

- Alonso, Luis Enrique, *El análisis sociológico de los discursos*, en La mirada cualitativa en sociología. Una aproximación interpretativa, Madrid, Fundamentos, 1999

- Avolio de Cols, Susana, Conducción del aprendizaje, Buenos Aires, Marymar, 1977, 303 págs.
- Brauer, Daniel, Cómo se cuenta la historia .Ciclo de mesas redondas del Centro Cultural Rector Ricardo Rojas, Buenos Aires, Libros del Rojas, 2004
- Carretero, Mario, Alberto Rosa, María Fernanda González, Enseñanza de la historia y memoria colectiva, Buenos Aires, Paidós, 2006, 368 págs.
- Coll, César, Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar, 3 reimp., Buenos Aires, Paidós, 2001, cap.III
- Comité de Vigilancia, Manifeste du Comité de Vigilance face aux usages publics de l'histoire, mis en ligne le 6 février 2007, adopté le 17 juin 2005 ; en [www.cvuh.free.fr](http://www.cvuh.free.fr)
- Contennidos Básicos Comunes, Ministerio de Educación, 1995 y 1997
- Dussel, Ines, Los chicos y su cita impostergable con el pasado, en Clarín, domingo 19/3/2006, sec. Guía de la enseñanza, p.7, recuadro, col.2 y 3
- Fairclough, Norman, Discourse and social change, Londres, 1998
- Galavalisi y Rinaudo, *Acerca de los textos escolares*, en Revista Aula Abierta, Revista de educación Tercer Ciclo EGB y Polimodal, año 6, n°62, 2000, pp.3-14. También en Revista IRICE, n°11, marzo 1997
- Giménez, Gilberto, *La identidad social o el retorno del sujeto en sociología*, en Identidad. III Coloquio Paul Kirchhoff, UNAM, Instituto de investigaciones antropológicas, 1995, pp.11-24
- Hervitz, Hohemi- Leonor Ludlow, Problemas de la historiografía contemporánea, México, Universidad Autónoma del estado de México, 1984, pp.48-69
- Jelin, Elizabeth, Entrevista. Disponible en Internet: <http://www.old.clarin.com/suplementos/zona/2003/11/09/z-03515.htm>
- Kaufman, Ana María y María Elena Rodríguez, La escuela y los textos, Argentina, Aula XXI- Santillana, 1996
- Kornblit, Ana Lía [coord], Metodologías cualitativas: modelos y procedimientos de análisis, Buenos Aires, Biblos, 2004
- Kornblit, Ana y Mónica Petracci, *Representaciones sociales: una teoría metodológicamente pluralista*, en Kornblit [coord], *Metodología...op.cit*, pp.91-111

- Le Goff, Jacques, *El tiempo del mundo. El regreso de Braudel*, en Barret-Ducrocq [dir], *¿Por qué recordar?* Foro Internacional Memoria e Historia, Granica España, 2002, pp.191-195
- Lorenz, Federico Guillermo, El pasado reciente en la Argentina: las difíciles relaciones entre transmisión, educación y memoria. En Carretero, Mario, Alberto Rosa y María Fernanda González [comp], *Enseñanza de....*, op.cit, 2004, pp.277-295. También, Clase 11- El pasado reciente: la gestión de la memoria del Proceso entre los jóvenes argentinos
- Masseroni, Susana y Stella Maris Pérez, *Las narrativas como creadoras de redes de significado: su uso en sociología*, en Masseroni, Susana, Interpretando la experiencia. Estudios cualitativos en ciencias sociales. Buenos Aires, Mnemosyne, 2007, pp.73-95
- Memoria Abierta, *De memoria: una nueva herramienta educativa para abordar el pasado reciente*, en *El Monitor de la Educación*, Revista del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 5ta. Época, n°6, marzo-abril 2006, pp.30-31
- Raiter, Alejandro, Lenguaje y sentido común. Las bases para la formación del discurso dominante, Buenos Aires, Biblos, 2003
- Rousso, Henry, *La necesidad de olvido*, en Barret-Ducrocq, op.cit., pp.87-90
- Sábato, Hilda, *Del sin sentido a la interpretación: notas sobre la presentación de la historia económica en los textos escolares*, en Propuesta Educativa, año 4, n° 7, octubre de 1992, pp.11-14
- Sacristán, J. Gimeno y Pérez Gómez, Comprender y transformar la enseñanza, 2ed., Madrid, Ed. Morata, 1993, cap.VII
- Van Dijk, Sociolingüística. El análisis crítico. Fundamentos y actualizaciones empíricas, Discourse & Society, vol.4, n°2, Sage, Londres, 1993