PARADOJAS DE ALGUNAS PROPUESTAS HISTORIOGRÁFICAS ESCOLARES

NORMA BEATRIZ GARCÍA

Universidad Nacional del Comahue,
Facultad de Humanidades,
Instituto de Formación Docente Nº 9 de Centenario
ngarcia@neunet.com.ar

Resumen
El estudio de los textos escolares se ha realizado desde diferentes líneas y con perspectivas muy variadas, las que van desde el interés por analizar la relación entre la cantidad de libros por estudiante y los progresos escolares, hasta trabajos centrados netamente en la calidad del texto considerado como recurso para la adquisición y transmisión de conocimientos Otros estudios han tomado los aportes principales de la lingüística. Más allá de los valiosos aportes que todos estos estudios han proporcionado, nuestra intención, sin embargo, es permitirnos analizar las paradojas entre la concepción de historia, los propósitos señalados y el modelo explicativo desarrollado, junto con el uso de determinados enunciados que actúan como obstáculos epistemológicos.

Palabras claves: Enseñanza secundaria- libros de textos- contenidos de la educación- perspectiva histórica- currículo
Keywords: *Secondary school teaching – text books – education contents – historical perspective – syllabus*

Fecha de recepción:14/03/04
Fecha de aprobación:12/12/04

> El discurso manifiesto no sería a fin de cuentas más que la presencia represiva de lo que no dice y ese 'no dicho' sería un vaciado que mina desde el interior todo lo que se dice. Michel Foucault. (1984: 149)

Los libros de texto de historia despiertan un interés particular para aque-

llos actores sociales que integramos las instituciones educativas y que deseamos reflexionar sobre las prácticas escolares, no sólo porque se constituyen en un medio de acceso a los contenidos que se trabajan en las escuelas, sino porque, en tanto representan una versión respecto de la realidad social, exponen una lectura de la misma. Si acordamos en que toda lectura representa un proceso activo de reconstrucción interpretativa en cuya operación se elaboran sentidos y significados, el libro de texto resulta fundamental, aunque no único, a la hora de intentar explicar el origen de algunos sistemas interpretativos; su importancia reside en que, en última instancia, se convierte en una pieza fundamental del montaje de marcos asimiladores, es decir, de concepciones o hipótesis que funcionan como si fueran esquemas desde los cuales se otorgan significados a la realidad que se intenta explicar.

Aunque parezca obvio, vale la pena resaltar que es erróneo suponer que los mensajes que trasmiten los libros escolares ingresan sin ningún tipo de mediación en la mente infantil. De hecho, ya hace unos cuantos años Umberto Eco cuestionó la hipótesis de la "jeringa hipodérmica" adjudicada a los medios de comunicación e información. La idea de que los productos culturales y en especial los mediáticos poseen una capacidad omnipotente de afectar las voluntades, los deseos y las representaciones de la realidad de los sujetos supone la existencia de un receptor totalmente vacío y pasivo, una renovada versión de la tabla rasa roussoniana.

Por el contrario, la tendencia actual, dentro de los estudios culturales y del análisis de los discursos, es diferenciar el campo de la emisión del de la recepción y analizar este último con instrumentos conceptuales y metodológicos refinados. De ahí que se sepa que en la relación que establecen los receptores o consumidores con los mismos productos culturales incide su edad, su género, su condición social, el marco cultural de referencia, entre otros aspectos.

Además, los estímulos que proporciona un producto particular, como en este caso el libro, compiten con una multiplicidad de mensajes que trasmiten otros ámbitos, proporcionando a los receptores representaciones y valoraciones de la realidad que pueden ser muy disímiles. Es decir, los sujetos no se vinculan con todos los emisores de mensajes de igual manera, no les asignan la misma credibilidad y significación, ni son interpretados por ellos en las mismas dimensiones de su subjetividad.

Todo esto no implica negarle a los mensajes que transmiten los libros escolares alguna influencia en el universo de representaciones y valores que los niños/as conforman; sin embargo, no es objetivo de este trabajo poder precisar cómo cada uno/a se relaciona con ellos, cuáles resultan fundamentales, cómo los resignifican.

El estudio de los textos escolares se ha realizado desde diferentes líneas y con perspectivas muy variadas, las que van desde el interés por analizar la relación entre la cantidad de libros por estudiante y los progresos escolares, hasta trabajos centrados netamente en la calidad del texto considerado como recurso para la adquisición y transmisión de conocimientos (estudios sobre la transposición didáctica en los textos escolares, sobre los valores implícitos que transmiten los libros, entre otros). Otros estudios han tomado los aportes principales de la lingüística. En este sentido, se han llevado a cabo estudios sobre la coherencia textual que contemplan, por ejemplo, los indicadores de la estructura organizativa de los textos escolares (títulos, índices, introducciones, anexos, etc.), las estructuras textuales (comparativas, secuenciales, causales, descriptivas) y su importancia en la comprensión, y las señalizaciones (evaluativas, opiniones del autor, frases introductorias, metafóricas, numéricas, que ayudan al lector a identificar y a organizar las ideas relevantes, entre otras).

Más allá de los valiosos aportes que todos estos estudios han proporcionado, nuestro propósito, sin embargo, es permitirnos analizar las paradojas entre los propósitos señalados en los textos escolares de historia, el modelo explicativo desarrollado y el uso de determinadas expresiones en los enunciados. Desde una hermenéutica de la sospecha, consideramos que se producen importantes contradicciones que nos harían compartir la conclusión de Catalina Wainerman, que en su estudio ya clásico realizado en 1984 de los libros de lectura a lo largo de 100 años, afirmaba contundentemente que eran “un caso de inmutabilidad secular”.

Un marco de referencia

Para poder dar cuenta de las contradicciones (paradojas) entre lo que se expresa como pretensión y los modelos explicativos desarrollados que encontramos en algunos de los actuales textos de historia[1] , principalmente en los más usados en las instituciones escolares, necesitamos precisar qué entendemos por modelo explicativo. Ello nos permitirá

definir lo paradójico o no de la propuesta historiográfica. No es nuestra intención hacer un despliegue teórico en torno de los modelos explicativos, sino señalar algunas características generales que nos puedan servir de marco de referencia para el análisis.

Un modelo explicativo es una propuesta lógica de penetración y comprensión de la complejidad de la dinámica social. Todo modelo explicativo se construye a partir de las respuestas dadas a preguntas tales como: ¿qué es una sociedad?, ¿cómo se produce el cambio en una sociedad?, ¿quién genera ese cambio? y ¿qué sentido tiene? A partir de las respuestas que se den a esas preguntas se organizan campos de observación y de preocupación, además de campos de análisis y de interpretación.

En líneas generales, se nos presentan dos posibles modelos explicativos: uno que responde a la teoría del orden y otro, a la teoría del conflicto. Insistimos: cada uno de ellos, con respuestas diferentes a los interrogantes anteriores.

Para el modelo explicativo que se inscribe en la teoría del orden, la sociedad constituye una *unidad funcional*. La función es la manifestación externa de un objeto en un sistema dado de relaciones. Es un concepto que expresa el carácter de la dependencia de las relaciones que existen entre los elementos de un conjunto o de una sociedad. Pretende la interpretación de los fenómenos en términos de sus interconexiones como si fuesen entidades en funcionamiento. Su modelo teórico proviene de la biología: cada órgano cumple una o más funciones destinadas a la conservación del organismo.

De todo esto deriva la idea central de estudiar la sociedad como un sistema y analizar la función que cada parte desempeña en el mantenimiento del todo. En su variante más habitual, su preocupación se centra en el análisis de las necesidades que cada sociedad debe satisfacer para sobrevivir o mantenerse en equilibrio, y atiende a las estructuras y a los procesos que contribuyen a lograrlo. Según esta teoría se considera a la sociedad como un conjunto de partes (normalmente, instituciones) que funcionan para mantener el todo y en la que el mal funcionamiento de una parte obliga al reajuste de las otras. La idea central es que la sociedad consiste en instituciones relacionadas que trabajan en favor del sistema en su conjunto.

Para quienes adhieren a este modelo explicativo, la función de mantener el sistema tiene prioridad sobre todos los demás aspectos, pues, parafraseando a Malinowski, uno de sus representantes, la vida

social de una comunidad es el funcionamiento de su estructura. O sea, un sistema social no sería un agregado de partes sino una unidad funcional. Por lo tanto, todo conflicto social (pocas veces considerado) procede de alguna tirantez entre las partes, de alguna disfuncionalidad; es decir, de quienes no están cumpliendo con la función que les corresponde.

El concepto de anomia es clave en el análisis de los problemas del sistema. La anomia se refiere al desequilibrio del sistema o a la desorganización social, la carencia o el fracaso en la organización social que se refleja en el debilitamiento del control social, en la inadecuada institucionalización de objetivos, en los medios inadecuados para alcanzar los objetivos del sistema, en la inadecuada socialización (inculcación).

En el nivel del análisis sociopsicológico, la anomia termina siendo el fracaso de los individuos para satisfacer las necesidades de conservación del sistema social. Desde esta perspectiva, los estándares para definir la "salud" de un sistema son los valores legítimos[2] del sistema social que, entre otros aspectos, establecen un tipo diferencial de roles (o función) con relación a la edad, el nivel educativo alcanzado, la nacionalidad, el origen socioeconómico, etc. Desde la teoría del orden, los "desviados" (piqueteros, huelguistas, etc.) son considerados desadaptados. Por este motivo, muchos de los que la critican consideran que la teoría del orden desarrolla visiones tendientes a la adaptación.

Por lo tanto, explicar desde la teoría del orden implica leer las sociedades como conjuntos o sistemas sociales integrados, armoniosos y cohesivos, en los que todas las partes funcionan idealmente para mantener el equilibrio, el consenso y el orden social. Las sociedades se analizan como un organismo o un cuerpo, cuyas partes constitutivas o subsistemas deben funcionar de manera eficiente para que se conserve su salud y el bienestar general. Esta perspectiva, al analizar cada rasgo de una sociedad o de un grupo, se pregunta ante todo qué función cumple ese rasgo en beneficio del conjunto social.

La realidad social en general, y la sociedad en particular, se leen como un conjunto de relaciones entre partes, constitutivas de una totalidad integrada. La estructura social es concebida como la trama de posiciones y de interrelaciones mutuas mediante las cuales se pueden explicar las interdependencias de las partes que componen la sociedad. La función de cada parte es la forma en que esa parte opera para man-

tener el sistema total (sistema de roles preexistentes al hombre) “con buena salud”.

Varias son las limitaciones de esta teoría. Entre las más importantes podríamos señalar: la dificultad para dar cuenta del cambio social, puesto que pone un énfasis excesivo en el consenso valorativo como medio para mantener el orden y, como consecuencia de esto, descuida el papel del poder y del conflicto en el funcionamiento de la sociedad. Debido a su insistencia en el mantenimiento del sistema, este modo de leer la realidad social ha sido, a veces, criticado por parecer una ideología reaccionaria. Desde luego, en el estudio de sociedades complejas es difícil aplicar este modelo explicativo, especialmente en sociedades de clases en donde el conflicto posee una gran importancia.

En cambio, el modelo explicativo inscripto en la teoría del conflicto se diferencia del anterior. Inicialmente, porque responde a una perspectiva de pensamiento crítico. Creemos, como Pierre Bourdieu, que uno de los retos más importantes del pensamiento crítico consiste en revelar los mecanismos de censura invisible que se ejercen para impedir que se construyan los análisis de las estrategias colectivas. Denunciar esos mecanismos, en una explicación seria que permita a un gran número de personas convertirse en una verdadera fuerza social, ha sido y es el objetivo unificador de quienes recurren a la teoría del conflicto como modelo explicativo.

Asimismo, es crítico no porque busca señalar fallas del mundo o porque busca proferir juicios de valor, sino porque busca, desde las apariencias que se engendran socialmente, los rasgos de constitución interna y del modo de funcionamiento de la sociedad. Dicho en otros términos, es crítico puesto que busca analizar y explicar, tras las apariencias, los mecanismos políticos, económicos e ideológicos que hacen posible la producción y reproducción de las relaciones de poder y de las desigualdades.

El tronco central de este modelo explicativo es el materialismo dialéctico. Llámase materialismo dialéctico porque su modo de abordar los fenómenos, su método para estudiar estos fenómenos y para concebirlos, exige la contradicción como lógica de articulación y la consideración de las mediaciones entre los elementos reales, y porque su interpretación de los fenómenos, su modo de enfocarlos, su teoría, es materialista. Esto significa que los fenómenos son concebidos como procesos, es decir, la materia se desarrolla dialécticamente y produce

modificaciones cualitativas.

El materialismo histórico es la extensión de los principios del materialismo dialéctico al estudio de la vida social, la aplicación de los principios del materialismo dialéctico a los fenómenos de la vida de la sociedad, al estudio de ésta y de su historia. De esta manera, los teóricos del conflicto coinciden en su rechazo del modelo de orden de la sociedad. Interpretan el orden como la estrategia de un grupo dirigente o dominante, como una reificación de sus valores y motivaciones, una racionalización para lograr un control social más efectivo.

El orden no es entendido como un orden natural de la sociedad que asigna a cada cual un papel objetivo para la reproducción del conjunto, sino como la objetivación del interés dominante. Esto implica que la realidad social se concibe como una realidad "ordenada"[3] por el poder, lo que no significa la desaparición del interés de los dominados. Las relaciones de poder se concretan como orden. El gran logro del poder es la constitución de un ordenamiento social. La realidad del poder es la realidad del ordenamiento social, de modo que el ordenamiento de la sociedad es la expresión del poder en un momento del devenir social. Para el analista del orden, la sociedad es un sistema natural; para el teórico del conflicto, una batalla política continuamente librada entre grupos con objetivos y puntos de vista opuestos. Como dice Norberto Lechner (1986, p.38): "No se trata de tematizar la unidad en tanto resolución de la pluralidad de los hombres, sino de problematizar esa pluralidad como construcción de un orden colectivo".

Un concepto clave en el análisis del cambio histórico y social (como nueva conducta más que como conducta desviada) es el de "alineación", generalmente considerado como enajenación. El cambio es la respuesta progresiva a la alienación. Los conceptos de "desorganización" y "desviación" carecen de significado real dentro del vocabulario de la teoría del conflicto.

Los problemas sociales y el cambio social surgen a partir de prácticas explotadoras y alienantes de los grupos dominantes; son respuestas y no desviaciones. En consecuencia, los problemas sociales no reflejan los problemas administrativos del sistema social ni el fracaso de los individuos para desempeñar sus roles dentro del sistema, sino que constituyen el fracaso de la sociedad para satisfacer las cambiantes necesidades. El teórico del conflicto cuestiona invariablemente la legitimidad de las costumbres y los valores existentes, mientras que el teórico del

orden los acepta como estándar de salud.

En síntesis, para la teoría del conflicto, las sociedades, parafraseando a Michel Mann (1991, pp.13-57), están constituidas por múltiples redes socioespaciales de poder que se superponen y se intersectan. Desde esta perspectiva, la mejor forma de explicar las sociedades, su estructura y su historia es abordando las interrelaciones de lo que Mann denomina "las cuatro fuentes del poder social": las relaciones ideológicas, económicas, militares y políticas. Estas fuentes deben considerarse a sí mismas como redes superpuestas de interacción social y no como dimensiones, niveles o factores de una sola totalidad social. Al mismo tiempo, deben entenderse como generadoras de organizaciones (medios de organización concretos) que se suelen convertir en instituciones para alcanzar objetivos humanos.

Por lo tanto, tener en cuenta las cuatro fuentes de poder social ayuda a explicar el desarrollo de las formas de organización del control social necesarias para alcanzar aquella capacidad. El problema central a abordar se referirá a la capacidad que tienen diversos grupos para organizar y controlar a personas, materiales y territorios, y el desarrollo de esa capacidad a lo largo de la historia. Por lo tanto, la historia del poder debe apuntar a explicar la capacidad socioespacial de organización social de algunos grupos y el desarrollo de esa capacidad. Ello exige una relación dialógica entre el orden, el desorden y la organización.

De este modo, el modelo explicativo inscripto en la teoría del conflicto es el que permite el desarrollo del pensamiento complejo[4]. Como dice Edgar Morin (1996, pp.10-14), el principio de simplicidad impone separar y reducir. El conocimiento del todo se reduce al conocimiento de las partes que lo componen (como si la organización de un todo no produjera cualidades nuevas en relación con las partes consideradas por separado). Se trata de la aplicación de la lógica mecánica de la máquina artificial a los problemas del mundo de la sociedad. Siguiendo con Edgar Morin, el principio de complejidad preconiza reunir, sin dejar de distinguir.

El pensamiento complejo no es el pensamiento omnisciente; por el contrario, es el pensamiento que sabe que siempre es local, ubicado en un tiempo y en un momento. El pensamiento complejo no es el pensamiento completo; por el contrario, sabe de antemano que siempre hay incertidumbre. Por eso mismo escapa al dogmatismo arrogante que reina en algunos pensamientos. Pero el pensamiento complejo no cae en un escepticismo resignado porque, operando una ruptura total con

el dogmatismo de la certeza, se lanza valerosamente a la aventura incierta del pensamiento.

Paradojas de las propuestas historiográficas

Las líneas anteriores nos permiten montar un lugar desde donde poder establecer o no la existencia de propuestas paradójicas en las versiones historiográficas. No pretendemos aventurar un análisis sobre antinomias ficticias, sino tomar aquellos modelos explicativos e interpretativos que han hecho historia en y a través de los manuales de los estudiantes. Para tal efecto, hemos seleccionado textos escolares de dos editoriales[5] de uso frecuente en las instituciones. Este uso es justificado por los docentes, en muchos casos, por tratarse de obras actualizadas y/o debido a que la editorial les ofrece cierta garantía de objetividad o cientificidad[6] .

Si, como dijimos, nuestro propósito es explorar las paradojas de algunas propuestas historiográficas actuales, necesitaremos, para dar cuenta de la contradicción o la incoherencia, establecer una relación entre, como mínimo, dos componentes. En nuestro caso, intentaremos entrever la relación paradójica entre la noción de historia y el sentido de la misma que se expresa en los manuales y el modelo explicativo que se despliega. Para tal efecto, tomaremos como variables de análisis nociones que hacen a un modelo explicativo, a saber: las nociones de sociedad, de sujeto y de tiempo.

Respecto de la posición historiográfica y del sentido de la historia, en general, los textos seleccionados coinciden en dejar atrás —en tanto la rechazan— la noción de historia como “narración”, como “cuento a narrar”. También coinciden en otorgarle a la historia un carácter explicativo, y se afirma, por ello, como un acto incuestionable, aunque no demasiado claro en cuanto a su alcance, la relación entre el pasado y el presente, qué es lo que puede decirnos la historia sobre la sociedad contemporánea. Sabemos que cuando el presente es poco gratificante, el pasado suele proporcionar el modelo para reconstruirlo de un modo satisfactorio; cuando son totalmente distintas las sociedades contemporáneas y entonces carecen de precedentes, el pasado carece de sentido.

Por consiguiente, ¿qué se quiere expresar cuando se señala que la historia busca explicar y comprender el pasado para interpretar y conocer el presente? Además, ¿qué se intenta explicar? Algunas respuestas son: hechos, acciones y relaciones sociales. Nos preguntamos: si los hechos son irrepetibles y las acciones responden a circunstancias parti-

culares ¿cómo es posible que el pasado sirva para entender el presente? Otro punto en el que coinciden es en señalar que la explicación del pasado debe ayudar al desarrollo de un pensamiento crítico. ¿Qué quiere decir eso?, ¿qué es y cómo debe ser una explicación?, ¿cuándo un pensamiento es crítico y no "criticón"? Las respuestas, al menos en un estado explícito, no son fáciles de hallar en los textos. Creemos que las encontramos implícitamente detrás de las propuestas explicativas de los temas. Y es precisamente allí donde hallamos algunas paradojas.

Creemos que la implicación o la connivencia "explicación-pensamiento crítico" presupone una serie de condiciones. En primer lugar, posicionarse en un modelo explicativo inscripto en la teoría del conflicto y, en segundo lugar, tener en claro que explicar no implica narrar o, al menos, no implica sólo eso. Esto último se limita a contar o describir una historia construida por una serie de hechos que se suceden uno después del otro, en un lugar y en un tiempo y en la que participan sujetos que deben resolver uno o más inconvenientes. Si bien es cierto que comparten algunos puntos (consideración de un lugar, de un tiempo, de sujetos en acción), ello no nos autoriza a equiparar la explicación con la narración.

Tampoco la explicación debe ser equiparada con la descripción. La descripción puede compararse con una fotografía, mientras que la explicación podría asociarse con una película. Mientras que una pone el peso en lo estático, la otra apunta a dar cuenta del movimiento y, por ello, de los procesos. En el primer caso, predominan los verbos que indican estado: ser, estar, parecer, tener, hallarse, ubicarse, encontrarse, etc.; en el segundo caso, los verbos de acción. Por otro lado la descripción parte, generalmente, de la observación (busca que el lector vea a través de las palabras), mientras que la explicación, si bien no la niega, la trasciende. Un recurso que se suele utilizar para describir es la enumeración, que consiste en expresar en forma sucesiva y ordenada los rasgos de una persona, los elementos de un paisaje y los objetos presentes en un lugar; sin embargo, la explicación siempre se construye a partir de una pregunta o de un problema que requiere argumentación. Es decir, cuando uno explica tiene, o al menos debería tener, claridad acerca de qué cuestión o problema desea explicar.

Entonces, desde la teoría del conflicto, la explicación presupone una estructura narrativa que, partiendo de una problemática, construye argumentaciones. Es decir, cuando alguien pretende explicar no basta

con que parta de un tema, sino que debe definir qué problema en torno a ese tema intenta explicar. Esto contribuirá a hacer de la explicación una forma discursiva cuyo propósito sea romper el sentido común[7], es decir, quebrar la sedimentación de concepciones naturalizadoras del mundo que llegan a la conciencia en forma fragmentaria y dispersa y sin fundamentos. Entonces, la explicación desde la teoría del conflicto es una forma de razonamiento que contribuye a "desenvolver lo envuelto". ¿Qué queremos decir con ello? Toda explicación se compromete a desnaturalizar, a desmitificar, es decir, a romper el cascarón (la apariencia) de la realidad social. Quedarse en y con la apariencia, ver lo anestesiante propio de todo planteo descriptivo, es contribuir a la construcción de un saber aparente. La explicación, contrariamente, tiene por objeto que el mundo pierda pie, que su orden tambalee y que la intensidad de lo polémico y conflictivo vuelva a cobrar preponderancia sobre la armonía de toda síntesis alcanzada y sobre el manso y aparente equilibrio de lo ya configurado.

Es decir, la explicación, siempre argumentativa, abre la posibilidad de reflexión y oposición a lo establecido en tanto, al desenvolver lo que la apariencia envuelve, dilucida los mecanismos políticos, económicos, sociales e ideológicos que hacen posible la construcción y reproducción de las relaciones de poder, o sea, de las desigualdades. Sólo así la explicación puede dar cuenta, como ya señalamos, de que la realidad del poder es la realidad del ordenamiento social, que el ordenamiento de la sociedad en un momento es la expresión del poder.

Por lo tanto, desde una perspectiva crítica, la explicación es la que permite una comprensión de los mecanismos más profundos de la dinámica social. Así, no hay posibilidad de explicación sin comprensión, una reclama a la otra. Es la comprensión de lo íntimo, no de lo superficial, lo que destruirá la peligrosa seguridad del realismo ingenuo[8]. El esfuerzo de comprensión que toda explicación supone implica la construcción de significados acerca de las motivaciones de los hombres comprometidos en la acción y las tensiones, las luchas y las negociaciones que esas acciones guardan. De modo que la comprensión conlleva la construcción de una matriz interpretativa acerca del mundo y su dinámica. Ello colaborará en la empresa de lograr una conciencia histórica, que es muy distinta del puro saber histórico. Merced a esa conciencia, "el papel del hombre en el mundo adquiere consistencia y sentido, y una voz secreta parece decirle que su obra se engarza en la obra univer-

sal" (Romero, 1988, p.43). Creemos que en esta línea podemos entender, ante todo, la relación entre la explicación del pasado y la comprensión del presente.

Desde el marco dado por la propuesta historiográfica de los textos acerca de lo que es la historia y el sentido de la misma (explicar el pasado para comprender el presente) y desde el alcance dado por nosotros a algunos términos o expresiones, analizamos un mismo tema en los textos seleccionados. Azarosamente (y/o peligrosamente) elegimos como objeto de análisis la propuesta explicativa que los textos desarrollan del modelo agroexportador de la segunda mitad del siglo XIX.

Lo que observamos como frecuente es que la explicación que hacen los textos del período de auge del modelo agroexportador (1880-1930) se caracteriza por la enumeración de sus rasgos más sobresalientes (dependencia económica del mercado externo, latifundio como unidad de producción agropecuaria, intervención del Estado, participación de capitales extranjeros, inmigración extranjera, desequilibrios regionales). Desde esta perspectiva, el registro de los rasgos como hechos posibles de comprobar deja de lado la consideración o el tratamiento de la lógica interna de la sociedad argentina. Es decir, la supuesta explicación sólo hace hincapié en fijar los aspectos externos y no da cuenta de la dinámica a partir de las contradicciones y tensiones internas del sistema. Por este motivo, se abandona la posibilidad de considerar el modelo como un modelo social de acumulación triunfante que ha podido convertirse en dominante debido a la capacidad socioespacial de organización de algunos grupos. En la propuesta, el modelo se presenta como una realidad inevitable y como si fuese parte del destino.

El uso de una serie de expresiones vinculadas con el sujeto y el tiempo refuerzan la idea de que se trató de un modelo de todos y para todos.

En los textos encontramos enunciados del siguiente tipo:

> La economía argentina se transformó (...) profundamente en la misma medida en que se integraba en plenitud a la economía mundial. (*Historia 3*. 1992, González Jáuregui, Fradkin y Bestene, Santillana, p. 137)

> ... desde fines de siglo en Buenos Aires comenzó a extenderse un nuevo sistema de cultivo combinado: se sembraba un año lino, otro trigo y el tercero, alfalfa. (*Historia. Argentina y el mundo*

contemporáneo. 1994, Alonso, Elisalde, Vásquez. Aique, p. 156)[9]

Como se observa, se emplea el uso de expresiones tales como "se transformó", "se sembraba". Ellas no colaboran para el desarrollo de una explicación al estilo de lo que hemos definido como tal. La ausencia del sujeto de la acción contribuye a desarrollar una percepción de la sociedad como homogénea, pues transmite la idea de que todos acordaban con esas acciones, que presuponen decisiones entre diferentes opciones. Además, constituye una estrategia lingüística para la justificación, ya que la exclusión del sujeto sirve para instituir la necesariedad e inevitabilidad de lo hecho o sucedido. Esta necesariedad también se refuerza cuando se incluyen enunciados en los que se atribuye a los factores físicos el poder explicativo de las acciones o decisiones humanas. Un ejemplo: "La posibilidad de transformar el país en un gran exportador se concretó dada la fertilidad natural de las tierras pampeanas, que permitieron mediante su casi constante incorporación sostener la expansión" (*Historia 3*. 1992, González et. al. Santillana, p. 137).

Si la explicación debe tender a desenvolver lo envuelto para romper con el cascarón de la apariencia, muy lejos de ello nos dejan estos casos de omisión del sujeto y/o de consideración de lo físico como explicativo de lo humano. Como decíamos en líneas anteriores, si la realidad de un momento es la objetivación del interés dominante, la consideración de los diferentes sectores sociales disputando propuestas de ordenamiento u organización social es inevitable. Dicho de otra manera y retomando los aportes hechos anteriormente, la omisión del sujeto en la pretendida explicación impide una lectura crítica, pues no contribuye a comprender e interpretar el orden como la estrategia de un grupo dirigente o dominante, como una reificación de sus valores y motivaciones. Estas expresiones colaboran para desarrollar representaciones en las que el orden social es entendido más como un orden natural de la sociedad que asigna a cada cual un papel objetivo para la reproducción del conjunto que como la objetivación del interés dominante. El uso de expresiones de este tipo en las explicaciones dificultan entender que la realidad social es una realidad ordenada por el poder y que las relaciones de poder se concretan como orden.

Siguiendo la misma línea de razonamiento, podríamos agregar otros ejemplos en los que veremos cómo el uso de determinadas expre-

siones lleva a desdibujar al sujeto de la acción. Son expresiones que no permiten considerar la idea de poder o de relaciones de poder, cuando ello es fundamental al tratar de hacer una lectura crítica de la realidad social. Son expresiones que al generalizar hacen que los intereses particulares se transformen en intereses generales. Una situación de este tipo hace posible que las explicaciones (o seudoexplicaciones) colaboren en la organización del consentimiento hacia los objetivos de una minoría. Es decir, colaboran en la construcción de hegemonía, al hacer pasar los intereses particulares como intereses generales. Obviamente, el logro de las expresiones es conseguir que pase desapercibido este acto de violencia simbólica. Para demostrar y aclarar lo antedicho, daremos un ejemplo: "La Argentina exportadora de cueros se había convertido en uno de los grandes proveedores mundiales de carne y cereales y, con ello, había cambiado por completo su propia fisonomía" (*Historia 3*. 1992, González et. al. Santillana, p. 136).

La pregunta es: en Argentina ¿todos eran exportadores?, ¿todos eran grandes proveedores mundiales de carne y cereales?, ¿a todos les cambia la fisonomía por igual? Evidentemente, no. Si de las múltiples razones atendemos por ventura a una —la propiedad de la tierra—, rápidamente reparamos en que el modelo agroexportador no fue un modelo de acumulación para toda la Argentina ni para todos los argentinos. Sin embargo, cuando el sujeto pasa a ser "la Argentina"[10] queda instituido como un modelo de todos y para todos.

Otras expresiones que refuerzan lo expresado son las que colocan como sujeto de la acción a aquello que no lo es. Esto también se convierte en una forma de omisión y de generalización que impide abordar en una explicación las múltiples redes socioespaciales que hacen factible un determinado ordenamiento socio-político-económico e ideológico. En el ejemplo que citaremos aparece el ovino modificando las relaciones con el mercado mundial. Empero, nos preguntamos: ¿es posible que las ovejas tomen decisiones respecto del tipo de relación que se va a establecer con el mercado mundial y logren imponerlas? Hasta ahora nos parece absurdo pensar esto. Veamos el ejemplo: "El ovino modificó las relaciones con el mercado mundial: el *boom* de las exportaciones de lana transformó a la Argentina en un destacado proveedor de una materia prima decisiva para la industrialización europea" (*Historia 3*. 1992, González et. al., Santillana, p. 137).

Otro ejemplo de otra propuesta editorial pero del mismo tenor es

el siguiente: “Después de 1890, rápidamente el trigo desplazó al maíz y se convirtió en la producción agrícola más importante de nuestro país” (*Historia. Argentina y el mundo contemporáneo*.1994, Alonso et. al., Aique, p. 155).

Nuevamente nos preguntamos: ¿el trigo desplazó al maíz o hubo quienes decidieron, atendiendo a determinadas circunstancias y a los beneficios que ello les traería, reemplazar el trigo por el maíz?

Así como detectamos expresiones vinculadas al sujeto que se instituyen en obstáculos para una explicación desde una perspectiva crítica, también observamos en las propuestas de las editoriales elegidas expresiones que dificultan el tratamiento del cambio desde la teoría del conflicto. Respecto del cambio, en las explicaciones de los textos se prioriza como testimonio del mismo el comportamiento en lugar de la acción[11] . Se da primacía a la actividad o factor externo en relación con el ambiente o el contexto por sobre la dimensión de la intencionalidad de los actores, de la elección, de la elaboración de sentido y dirección de parte de actores con capacidad de decisión y de coerción; posición inevitable a partir del tratamiento que se hace del sujeto, punto tratado anteriormente. “La condición de Argentina como país periférico de la economía-mundo capitalista dio lugar a que los centros industrializados europeos tuvieran poder de decisión sobre la organización de la producción argentina” (*Historia. Argentina y el mundo contemporáneo*. 1994, Alonso et. al., Aique, p 152).

El tratamiento que se hace respecto del tiempo también contribuye a obstruir la posibilidad de la construcción de una verdadera explicación, a pesar de que, paradójicamente, es el objetivo y sentido que se le da a la enseñanza de la historia en los textos escolares. El modelo explicativo con relación al tratamiento del tiempo como factor de cambio poco ayuda a entender la dinámica social en su aspecto sincrónico.

Empezaremos con los ejemplos para luego analizarlos.

> A partir de 1895, comenzó la exportación de vacunos en pie hacia Inglaterra. Y ya en los primeros años del siglo XX, ésta fue reemplazada por exportaciones de carnes congeladas (...). En los primeros años del siglo XX, los mercados europeos no aceptaron más exportaciones de ganado en pie. Desde entonces, los frigoríficos fueron la única posibilidad de exportación de carne vacuna ... (*Historia. Argentina y el mundo contemporáneo*. 1994, Alonso et. al., Aique, p. 159)

> A mediados del siglo XIX la economía argentina estaba todavía poco integrada al mercado mundial (...). Sin embargo, ya en los últimos años de la época rosista comenzaba a desplegarse —en Buenos Aires y en Entre Ríos principalmente— una nueva producción que habría de transformar la nacional: el ovino. Durante las décadas de 1850 y 1860 las mejores tierras de la Pampa se fueron destinando a la cría de ovejas. (*Historia 3*, González et.al, Santillana 1992, p. 137)

Ambas citas nos permiten hacer algunas observaciones. La sucesión de fechas o referencias temporales sin demasiada mención de los sujetos expresa un modelo explicativo del cambio que sugiere un proceso lineal con una dirección única. En este marco, el cambio podría definirse como una evolución gradual, irreversible y acumulativa, tendiente, necesariamente, a la modernización. Con la generalización se reconoce que los distintos sectores de la sociedad (que no aparecen) cambian al mismo ritmo. Esto hace que el cambio aparezca como parte de una secuencia regular, uniforme y virtualmente automática de fases. No se incluye en la explicación la posibilidad de la multilinealidad del cambio, sólo la unilinealidad, en tanto representa el desarrollo de un potencial.

Por otra parte, las fechas o las referencias temporales se convierten en un "tiempo-recipiente" en donde se van depositando cronológicamente los hechos, pero esto no explica el proceso. Por otra parte, anteponer la fecha sin dar cuenta de las causas otorga a las mismas un carácter explicativo; es decir, pareciera que debido a que era esa fecha sucedieron determinados acontecimientos.

Para esbozar una primera conclusión, creemos que los ejemplos anteriores demuestran que a pesar de que todas las propuestas editoriales coinciden en la necesidad de que la historia como ciencia explique, las estrategias discursivas poco colaboran para el desarrollo de modelos explicativos que hagan posible esa explicación. Esto se convierte en una importante paradoja cuyos efectos no dejan de ser preocupantes.

Algunas últimas reflexiones

> Si el sociólogo (nosotros decimos 'socente') tiene un papel, éste consiste más bien en dar armas que en dar lecciones. (Pierre Bourdieu, 2000, p.95)

Si lo que pretendemos como docentes es poner el acento en ayudar a nuestros alumnos a leer críticamente el mundo y no sólo a dominar los instrumentos de lectura, nos interesaría concluir haciendo referencia al valor político-pedagógico que le otorgamos a un ejercicio de vigilancia epistemológica de los textos escolares como el que pretendimos hacer a través de este trabajo.

Consideramos que los modelos explicativos que subyacen en las propuestas historiográficas de los textos escolares no sólo expresan una forma de ver el mundo, sino también una pretensión de ser en el mundo. De este modo, problematizar el discurso de los textos constituye el examen de las intenciones en un contexto de formulación y es adentrarnos en las "secretas aventuras" de los mecanismos de construcción de un orden social.

Por otra parte, es ir al encuentro de cimientos epistemológicos que permitan romper con acostumbramientos mentales (a veces, cultos ideologizantes) vinculados con la lectura de la realidad social. Es iniciar con nuestros alumnos un recorrido de aproximación y de acceso diferente al proceso de reconstrucción interpretativa de la dinámica social, con el objeto de ayudar a desmitificar o desmontar los conocimientos espontáneos apoyados en el sentido común (teorías implícitas).

Analizar los modelos explicativos de los textos es poner en perspectiva el objeto de la historia y revisar estilos cognitivos (formas de pensar la sociedad y de organizar la información sobre ella) para poder examinar y resignificar las teorías sociales que subyacen como teorías implícitas en cada uno de nosotros. Si entendemos la sociedad como una invención del sujeto social que está inscripto en un espacio imaginario que se fronteriza con ciertos soportes materiales, y no como un sistema independiente mantenido mediante relaciones de factores externos a sus miembros, debemos darnos el trabajo de examinar las estructuras intrínsecamente significativas, constituidas y sostenidas por las actividades interpretativas rutinarias. De modo que un enfoque interpretativo de la naturaleza de los modelos explicativos de los textos escolares no sólo buscaría dar cuenta de los sistemas interpretativos desde los cuales se le otorga sentido y significados a la sociedad, sino también contribuir a la explicación de cómo se ha producido un orden social y cómo el mismo se reafirma continuamente por medio de las

interpretaciones cotidianas de los actores sociales. La complejidad de lo existente reclama mejores y más efectivos medios de conocimiento que los que reducen la realidad a un elemento simple. No se trata de construir fórmulas generales y esquemáticas para leer la realidad social, sino de facilitar elementos que ayuden a pensar o a leer la realidad social más allá de la apariencia y el sentido común. Efectivamente, se apunta a articular mecanismos que permitan un acercamiento racional, si bien jamás racionalizador, a los sistemas culturales y naturales que hacen al mundo de los sujetos sociales. Nuestra atención como docentes debiera estar colocada en la disposición para la ruptura de límites en las posibles lecturas de la realidad, para ubicar la mirada en horizontes más amplios con los que pueda ser posible superar el problema de los contextos no teorizados y se pueda transformar el conocimiento en conciencia.

Conocer los supuestos básicos que subyacen en las propuestas de los modelos explicativos de los textos nos permite romper con el abordaje canónico, es decir, con el consenso ortodoxo que tiende a ver la conducta como resultado de fuerzas que los autores ni gobiernan ni comprenden, y, fundamentalmente, revisar algunas tradiciones del pensamiento que funcionan como matrices epistemológicas o estilos cognitivos a la hora de explicar la sociedad y su dinámica en los alumnos.

Objetivar como materia de análisis algunos de nuestros estilos de pensamiento en relación con la sociedad, el Estado, el poder, los sujetos, etc. significaría otorgar un papel fundamental al lenguaje y a las facultades cognitivas en la explicación de la vida social. Permitiría entender que el lenguaje no es transparente, que es un espacio de lucha y un terreno de disputa, cargado de ideología. Es decir, permitiría ubicar el lenguaje (o el discurso) como una manifestación ideológica que representa un conjunto de ideas, mitos y valores que, ordenados más o menos sistemáticamente, representan una cierta interpretación de la realidad históricosocial y constituyen una orientación para la acción. En este sentido, colaboraría a que nos percatemos que la nominación es una forma de participar en la construcción del mundo (acto de institucionalización) y, por ello, el lenguaje traduce sistemas de dominación.

De esta manera, no debemos desconocer que en las lecturas que proponemos a través de los modelos explicativos que desplegamos en las aulas o por medio de los textos escolares, interactúan pensamiento

y lenguaje, y en esta interacción se construyen sentidos y significados. Así, la lectura de la realidad social, proceso activo de reconstrucción interpretativa, no es un proceso automático, sino que se convierte en un proceso estratégico.

NOTAS

[1] Para este trabajo seleccionamos textos de 1º año y 3° año de las editoriales Santillana y Aique.

[2] No se pregunta quiénes lo han legitimado y cómo, ni a quiénes realmente beneficia.

[3] Lo correcto es hablar de "ordenamiento de la sociedad" y no de "sociedad ordenada". Si uno recurre al diccionario podrá leer:
Ordenamiento: acción y efecto de ordenar
Ordenado: colocación de las cosas en el lugar que les corresponde.
El primer caso contiene la idea, implícitamente, de sujetos sociales actuando, decidiendo y construyendo; en cambio, la segunda, sólo presupone el acomodamiento a una realidad preexistente (la realidad se presenta como naturalmente dada).

[4] *Complexus* significa "que está tejido junto".

[5] Seleccionamos textos de 1º año y 3° año de las editoriales Santillana y Aique.

[6] La "objetividad" y la "cientificidad" son temas que merecerían un tratamiento especial. Por el momento, es un objetivo que supera este trabajo. Al respecto, véase. García, Norma B (2003, octubre). "Práctica docente y objetividad. ¿Método o teoría? ¿Una relación posible? Un falso dualismo". Ponencia presentada en el III Congreso Nacional y I Internacional de Investigación Educativa, Cipolletti, Río Negro.

[7] El sentido común produce un efecto político-social conservador, porque, al "naturalizar" lo social —"el mundo es como es"— , justifica las condiciones presentes.

[8] El realismo ingenuo tiene que ver con creer que lo que es no podrá ser de otra manera. Así, se deja al mundo entregado a una suerte de fatalidad cuya última consecuencia no podemos prever.

[9] Por una cuestión de espacio disponible, sólo citamos y vamos a seguir citando uno o dos ejemplos.

[10] Lo señalado pasa a ser válido no sólo cuando se usa "la Argentina", sino también para otras expresiones semejantes, como por ejemplo: "La región X mejoró sus ingresos" (¿es la región o algunos de sus sectores?).

[11] Para profundizar la diferencia entre "comportamiento" y "acción", véase Crespi, F. (1997). *Acontecimiento y estructura. Por una teoría del cambio social* (pp. 7-92) Buenos Aires: Nueva Visión.

BIBLIOGRAFÍA

BOURDIEU, P. (2000). *Cuestiones de sociología*. Madrid: Istmo.

CRESPI, F. (1997). *Acontecimiento y estructura. Por una teoría del cambio social*. Buenos Aires: Nueva Visión.

FOUCAULT, M. (1984). *Arqueología del saber*. México: S XXI.

LECHNER, Norberto (1986). *La conflictiva y nunca acabada construcción del orden deseado,* Madrid, C.I.S.

MANN, M. (1991). Las sociedades como redes organizadas de poder. En *Las fuentes del poder social, I. Una historia del poder desde los comienzos hasta 1760 d.c.*, Madrid: Alianza.

MORIN, E. (1996). Por una reforma del pensamiento. En *Correo de la Unesco*, *Febrero, XLIX*, pp. 10-14.

ROMERO, J. L. (1988). *La vida histórica*. Buenos Aires: Sudamericana

Textos escolares consultados

ALONSO, M., ELISALDE, R. Y VÁZQUEZ, E. (2001). *Historia. La Antigüedad y la sociedad feudal.* Madrid: Aique.

ALONSO, M., ELISALDE, R. Y VÁZQUEZ, E. (1994). *Historia. Argentina y el Mundo contemporáneo*. Buenos Aires: Aique

GONZÁLEZ, A., JÁUREGUI, A. Y RODRÍGUEZ, I. (1992). *Historia.* Santiago de Chile: Santillana.

GONZÁLEZ, A., JÁUREGUI, A., FRADKIN, R. Y BESTENE, J. (1992). *Historia 3.* Buenos Aires: Santillana.