XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2007.

Las representaciones sociales de las fechas patrias en la escuela.

Lasso, Rubén Francisco.

Cita:

Lasso, Rubén Francisco (2007). *Las representaciones sociales de las fechas patrias en la escuela. XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/000-073/304

ARK: https://n2t.net/ark:/13683/e8Ps/Y4f

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto*. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: https://www.aacademica.org.*

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LAS FECHAS PATRIAS EN LA ESCUELA

Lasso, Rubén Francisco
Universidad Nacional de Tres de Febrero. Argentina

RESUMEN
El objetivo de esta investigación es estudiar las representaciones sociales (Jodelet, 1989) de la Revolución e Independencia argentina -25 de Mayo de 1810 y 9 de Julio de 1816 respectivamente- en el ámbito escolar e indagar porque los alumnos suelen tener dificultades en diferenciar ambos acontecimientos. Se aborda el análisis de los libros de lectura de nivel primario, desde los ejes histórico y sociocultural (Baquero y Terigi, 1996), para advertir cambios en el tratamiento de las fechas patrias durante el siglo veinte y como repercutieron en las representaciones sociales

Palabras clave
Representaciones sociales Historia escolar

ABSTRACT
THE SOCIAL REPRESENTATIONS ABOUT HOLIDAY DAYS AT SCHOOL
The objetive of the present investigation is to analyse the social representations (Jodelet, 1989) about the Argentina Revolution and Independence at school and inquire why the pupils misunderstand these events. This paper studies, from hystorical and socio-cultural axis (Baquero y Terigi, 1996), the primary reading books to describe changes in these texts about holiday days during the twentieth century and your influence at social representations.

Key words
Representation social Shool history

Esta investigación aborda los cambios operados en la exposición de las fechas patrias argentinas en los libros de lectura del siglo XX desde los ejes histórico y sociocultural (Baquero y Terigi, 1996) y su repercusión en las representaciones sociales. Entendiendo por éstas, la manera en que los sujetos sociales interpretan y piensan la realidad (Jodelet, 1989).
El trabajo propone averiguar qué construcción del pasado aparece en los libros de lectura; que mecanismos utilizaron los textos para fijar la historia argentina en la memoria de los niños, desde su más temprana edad, aún antes de acceder al conocimiento histórico como contenido disciplinar impartido en la institución escolar; si las lecturas permiten diferenciar Revolución de Independencia; si mantuvieron inalterada en el tiempo el recuerdo de los acontecimientos patrios; y, que consecuencias que generó tal concepción del pasado en las representaciones sociales. El segmento temporal elegido permite transitar diversas etapas del país desde una perspectiva cultural: se inicia con la “cruzada patriótica” que implementa el Estado al iniciar el siglo XX y concluye al finalizar el mismo, cuando la cultura letrada es abandonada como paradigma ante la irrupción masiva de nuevas tecnologías (Chartier y Hébrand, 2002).
Las teorías de la argumentación y de las representaciones sociales sostendrán el análisis de los textos pues, la historia y la memoria tienen en común, por su necesidad de recordar, el uso del lenguaje, que posibilita el vínculo entre los hablantes e influye sobre otros por su eficacia argumentativa (Van Eemeren, 2004), a través de la cual se pretende penetrar en la trama revelando significaciones profundas que aporten al conocimiento del sustrato ideológico.

LAS FECHAS PATRIAS EN LOS LIBROS DE LECTURA

El libro de lectura moderno se configuró en la República Argentina a fines del siglo XIX desarrollándose, a partir de ese momento, como instrumento fundamental de alfabetización. La cultura letrada fue valorada positivamente por su capacidad para diferenciar a los sectores sociales que la poseían de aquellos que al carecer de ella eran considerados atrasados e incivilizados, en el contexto del evolucionismo y positivismo de la época.
La construcción y permanencia del Estado requiere de un pasado común que cohesione y otorgue conciencia de identidad al colectivo social. Por “conciencia de identidad” (Erikson 1980), se entiende la elaboración racional compleja de la percepción inmediata de la propia igualdad y continuidad en el tiempo y de la percepción asociada a ella, de que también los otros reconocen esa igualdad y continuidad. La elaboración de una historia patria logra cumplir esos objetivos y es instalada como imaginario compartido, fundamentalmente, por de la acción educativa promovida por el Estado.
El pasado nacional necesita un punto de partida, un origen, al que se dota de un dispositivo celebrativo para mantenerlo vivo en la memoria social, y a través de su evocación rememorar toda la historia. Tal acontecimiento suele ser único, sin embargo en la República Argentina se recuerdan dos sucesos con similar fuerza simbólica: el 25 de Mayo de 1810 y el 9 de Julio de 1816, diferenciándose así de otros países del planeta.
Las relaciones entre historia y memoria son complejas, profundas, cambiantes y conflictivas. Las une el lenguaje y la selectividad: todo no puede ser recordado, por lo tanto, y en pos de

tal interés, deben abocarse a la tarea que conduce a recordar y olvidar. Según Nietzsche, la "fuerza plástica" de la memoria permite construir una identidad -"carácter"- al rescatar lo que sirve para la vida de lo que es necesario olvidar (Burger, 2002). La memoria colectiva se relaciona con un grupo pero, como existen más de uno, también ha de haber diversas memorias: no hay una que abarque toda la nación (Koselleck, 1993). Por tal motivo, diversos actores sociales seleccionarán acontecimientos, dotándolos de significado y fijando en las sociedades "un" determinado recuerdo de "una" manera particular.

A diferencia de los individuos y de los grupos, el Estado carece de memoria (Assman, 2002) y, es por eso, que debe construirla recurriendo a textos, ritos, prácticas, monumentos, lugares y símbolos. Las imágenes sociales son indicadoras tanto de la injerencia del Estado como de la existencia de identidad, cuyas características son: la pretensión de continuidad en el tiempo, de unidad a través de la distancia geográfica y de poseer formas de autoexpresión colectivas. Además de los procesos cognitivos que involucra, la identidad denota un carácter discursivo y de construcción social (Bourdieu, 1996)

La Historia se convirtió así, en un aliado imprescindible del poder político en su lucha por la legitimación, al crear una identidad nacional elaborando un imaginario, por el control que ejerció sobre la educación y los medios masivos, ejercitando su función hegemónica, que siempre es una relación pedagógica (Gramsci, 1997). En este sentido, es necesario recordar que la cultura escolar erigió a los textos escritos, y entre ellos a los libros de lectura, como paradigmas de veracidad (Bonazzi y Eco, 1975). Asimismo, los libros de lectura posibilitan el acceso a conceptualizaciones externas a uno mismo (Benda, 2000).

A principios del siglo pasado, la cuestión de la identidad se ubicó, junto con la expansión de la alfabetización, en el centro de interés del Estado recientemente consolidado a fines del siglo XIX. Fue por medio de la actividad de la lectura, que los niños incorporaron, aun sin proponérselo, la información relacionada con los sucesos patrios, creando su representación acerca de los mismos. Los textos destinados a la lectura escolar -por parecer menos intencionados que los libros de historia-, junto con rituales y retórica, conformaron significantes en torno a conceptos patrióticos, mediante el uso de textos y paratextos. Éstos actuaron desde el aspecto simbólico, permitiendo establecer continuidades y generar una identidad común de alcance nacional. Pero, a pesar de lo que puede suponerse, y contrariamente a la intención de las autoridades educativas, los autores de libros de lectura fueron reacios a incorporar la historia patria en los textos. Habrá que esperar hasta la década del veinte para su incorporación a los mismos.

Fueron las efemérides del calendario escolar las que organizaron el estudio de la historia en la mayoría de los libros de lectura. Las alusiones históricas aparecen en función de los meses del año en vez de estructurarse a partir del tiempo cronológico -"histórico"-, atentando contra la idea de proceso.

Las relaciones entre política e historia pueden advertirse en diferentes épocas pero el peronismo indujo a la politización de las fechas patrias. Más que el 25 de Mayo, la preferida fue el 9 de Julio, pues se asoció con la "segunda independencia" -en 1947 y de carácter económico. Mientras que la Plaza de Mayo fue resignificada, en relación con los sucesos del 17 de octubre de 1945, como el "lugar donde se reúne el pueblo".

A fines de la década del cincuenta se comenzó a incluir cada vez con más asiduidad, textos de autores reconocidos, que aumentaron la extensión y complejidad de las lecturas. Fue en esa época, tras el golpe de 1955 que una nueva politización de la historia argentina, aunque de signo contrario, se apoderó de los libros de lectura, resignificando los conceptos de "revolución" y "democracia", mientras el gobierno de facto controlaba la vida institucional del país y donde el partido político mayoritario estaba proscrito. La misma tendencia se observa luego del golpe de 1966. En cuanto a los actores sociales partícipes de la historia, el colectivo "pueblo" y las vidas ejemplares están presentes en casi todas las décadas, intensificándose hacia mediados del siglo.

Durante la década del sesenta y, en menor medida, del cincuenta, el vocablo "patria" es muy utilizado antes y después de los golpes militares ocurridos en esos períodos. A partir de esos años, la extensión de las lecturas y la inclusión de textos de autores reconocidos, revirtió lentamente, retomando la brevedad narrativa de principios del vigésimo siglo, y comenzando un proceso de precariedad discursiva. Al mismo tiempo, se produjo un aumento en la cantidad de paratextos, el tamaño de las letras y el formato de los libros.

A pesar de los nuevos enfoques y del cambio discursivo, la escuela argentina continua dominada por la tradición positivista (Finocchio, 1993). El culto a los héroes, el recorte anecdótico de sucesos, la ausencia de proceso, la pretendida objetividad, el enmascaramiento valorativo, y la relación establecida entre lo contado con lo que realmente pasó, permiten reconocer la vigencia del discurso historiográfico y epistemológico decimonónico. Sumado a esto, en la década del noventa merman significativamente las alusiones a fechas patrias y cuando aparecen son a modo ilustrativo. La pérdida de contenidos y su petrificación, induce a los estudiantes a la memorización mecánica que impide el dominio activo de aquello memorizado (Vigotsky, 1995).

CONCLUSIÓN

El siglo pasado ha sido fecundo en la elaboración y desacreditación de paradigmas, corrientes historiográficas, proyectos políticos y modelos educativos. Entonces, es lógico suponer que los libros de lectura para la escuela primaria no podían permanecer ajenos a los cambios experimentados durante el siglo XX.

La crisis del Estado-Nación es uno de los elementos centrales de la declinación del rol de cohesionador social del Estado y de la falta de rumbo en el ámbito educativo, que se traduce en la ausencia de contenidos socialmente significativos (Tiramonti, 1995). El paradigma hegemónico de "la" Nación está siendo reemplazado por múltiples identidades constituidas por entidades menos globalizadoras (García Canclini, 1995). En una época signada por los medios masivos de comunicación e informáticos, también se cuestiona al libro como instrumento pedagógico transmisor de símbolos identitarios homogéneos (Amuchástegui, 1997). Especialmente, por la crisis de futuro y ausencia de proyecto que experimenta la sociedad contemporánea (Dosse, 2003). Ésta última, en el marco del posmodernismo, yace inmersa en una coyuntura memorística que, al ser todo rememorado, actúa inversamente generando una amnesia de memoria.

En consecuencia, la educación patriótica, que apeló al componente emocional y al discurso argumentativo durante gran parte del vigésimo siglo, fue reemplazada al finalizar el mismo por imágenes estereotipadas y vacías de significación social. Así, las fechas patrias evidencian hoy en las lecturas escolares, además de escasas menciones, contenidos banalizados, dificultando el proceso activo de construcción de significados (Sprenger-Charolles, 1988).

Sin considerar clausurado el tema, lo enunciado permite inferir tanto los motivos de permanencias como de cambios, y porqué los alumnos actualmente tienen dificultades para diferenciar "Revolución" de "Independencia".

BIBLIOGRAFIA

AMUCHÁSTEGUI, M. (1997). "Los rituales patrióticos en la escuela pública", en A. Puiggrós, dir. Discursos pedagógicos e imaginario social del peronismo (1945-1955). Historia de la Educación Argentina, IV. Buenos Aires: Galerna.

ASSMAN, A. (2002). "La gramática de la memoria colectiva", Humboldt,

Hamburgo, N° 137.

BAQUERO, R. y F. TERIGI (1996). “En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar”, Apuntes Pedagó-gicos, N° 2.

BENDA, A. y otras (2000). La importancia del uso del libro en la educación. Buenos Aires: Santillana.

BONAZZI, M. y U. ECO (1975). Las verdades que mienten. Un análisis de la ideología representativa de los textos para niños. Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo.

BOURDIEU, P. (1996). “Espíritus del Estado. Génesis y estructura del campo burocrático”, Sociedad, N° 8.

BURGER, R. (2002). “El recuerdo selecciona”, Humboldt, Hamburgo, N° 137.

CHARTIER, A. y J. HÉBRAND (2002). La cultura de un siglo a otro. Barcelona: Gedisa.

DOSSE, F. (2003). La historia: conceptos y estructuras. Buenos Aires: Nueva Visión.

ERIKSON, E. (1980). Identität und Lebenszyblus. Frankfurt: Suhrkamp.

FINOCCHIO, S. (1995). Ensañar ciencias sociales. Buenos Aires: Troquel.

GARCÍA CALCLINI, N. (1995). Consumidores y Ciudadanos. México: Grijalbo.

GRAMSCI, A. (1997). Gramsci y la filosofía de la praxis. La Habana: Ciencias Sociales.

JODELET, D. (1989). Les representations sociales. Paris: PUF.

KOSELLECK, R. (1993). Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos. Barcelona: Paidós.

SPRENGER-CHAROLLES, L. (1988). “Presentation”, Langue Francaise, Paris, N° 80.

TIRAMONTI, G.; C. BRASLAVSKY y D. FILMUS, comp. (1995). Las transformaciones de la educación en diez años de democracia. Buenos Aires: Norma.

VAN EEMEREN, F. y R. GROOTENDORST (2004). A syste-matic theory of argumentation. Cambridge: University Press.

VIGOTSKY, L. (2001). Obras escogidas. Madrid: Machado, Tomo II.