

XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán, 2007.

## **Procesos identitarios de construcción de fronteras en espacios y tiempos pasados y presentes. Las prácticas escriturarias de los manuales escolares utilizados en el espacio escolar comodorense.**

Dos Santos, Silvana Beatriz y Cruz, Lucas Alejandro (UNPSJB).

Cita:

Dos Santos, Silvana Beatriz y Cruz, Lucas Alejandro (UNPSJB). (2007). *Procesos identitarios de construcción de fronteras en espacios y tiempos pasados y presentes. Las prácticas escriturarias de los manuales escolares utilizados en el espacio escolar comodorense. XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-108/497>

*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>.*

**XI° JORNADAS INTERESCUELAS/  
DEPARTAMENTOS DE HISTORIA  
Tucumán, 19 al 22 de Septiembre de 2007**

**PONENCIAS MESA TEMÁTICA ABIERTA N° 57  
MEMORIA E IDENTIDADES EN PATAGONIA**

**Coordinadores:**

**Dra. Susana López (UNPSJB), Esp. Daniel Cabral Marques (UNPSJB-UNPA) y  
Mag. Brígida Baeza (UNPSJB).**

**Direcciones electrónicas:**

sltrew@arnet.com.ar

dacmarques@yahoo.com.ar

brigida\_baeza@hotmail.com

**Mesa temática N° 57: MEMORIA E IDENTIDADES EN PATAGONIA**

**Título:** *“Procesos identitarios de construcción de fronteras en espacios y tiempos pasados y presentes. Las prácticas escriturarias de los manuales escolares utilizados en el espacio escolar comodorenses”.*<sup>1</sup>

**Autores:** Lic. Silvana Beatriz dos Santos, Cargo: JTP Historia del Antiguo Oriente. Y alumno Cruz, Lucas Alejandro, Cargo auxiliar alumno Ciencias Sociales contemporáneas, Lic. Historia.

**Dependencia Institucional:** Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco.

---

<sup>1</sup> Esta ponencia se desarrolla en el marco del Proyecto de Investigación: *“Caracterización de la construcción de representaciones del poder, de las identidades y de las fronteras en prácticas pasadas y presentes. Su influencia en diferentes culturas escolares comodorenses, y en los manuales escolares utilizados por los alumnos del 7° de EGB 3”* (2007-2009). Aprobado por la Secretaría de Ciencia y Técnica, U.N.P.S.J.B. Res. C. Sup. 040/07. Director: Mgter. Sebastián Sayado, Co-dir. Mgter. Brígida Baeza.

Dirección: dos Santos, S: Pasaje Paraná 463, B<sup>a</sup> José Fuchs; Comodoro Rivadavia, Prov. del Chubut,

Te: (0297)4465200, email: silvanasantos2000@yahoo.com.ar

Dirección: Cruz, L: Huergo 2.763 - Comodoro Rivadavia.

Te: 0297 154046110.-E- mail: baronrojo@uolsinectis.com.ar

***“Procesos identitarios de construcción de fronteras en espacios y tiempos pasados y presentes. Las prácticas escriturarias de los manuales escolares utilizados en el espacio escolar comodorense”.***

### **Introducción:**

Los procesos identitarios implican la construcción de fronteras y de espacios de integración / diferenciación social que están signados por representaciones en pugna, tanto desde el ámbito de aquellos que tratan de definirse, de construir un “nosotros” como de aquellos que los perciben y que los ven y son vistos como “otros”. En este proceso múltiple de identificación, separación, confrontación se resuelven y ejercen prácticas escriturarias y de poder, que en este caso se desarrollan en el espacio social de la ciudad de Comodoro Rivadavia con sus heterogeneidades.

En ese contexto, los ejes de nuestra propuesta son:

- ❖ la indagación y problematización de los conceptos de identidad, frontera, poder y escritura en los ámbitos epistemológicos y en la vida social de los adolescentes comodorenses correspondientes a la comunidad escolar de 7° año de Educación Básica Secundaria; e
- ❖ indagar y problematizar acerca de las representaciones sociales que poseen los alumnos del 7° del Tercer Ciclo de EBS, acerca del poder y las fronteras identitarias para poder establecer de qué manera éstas se interrelacionan, y a la vez facilitan / condicionan la comprensión de procesos históricos alejados temporo-espacialmente de sus realidades cotidianas.

En esta doble mirada, la del corpus teórico y la de la vida social de los adolescentes comodorenses pretendemos analizar como las representaciones sociales

son grilletes que liberan o atan la posibilidad de la acción social colectiva e individual pues son herramientas para la comprensión de la realidad.

La elección de la comunidad de adolescentes alumnos de 7° año de EBS, nos permite construir una serie de pesquisas tanto de la escritura como de las imágenes que esta práctica pone en circulación de los otros, en este caso del mundo oriental que significa entre otras cosas generar un espacio dialógico con los procesos de alteridad propios del adolescente y ajenos a ellos. En este sentido, pretendemos analizar los conceptos de identidad, frontera, representaciones y relaciones de poder que los manuales escolares y los alumnos poseen en relación con la comprensión del mundo antiguo oriental: Lo cual nos permite construir un “espejo” para analizar como se representan las mencionadas categorías analíticas, en relación con la comunidad comodoreña y las distintas culturas institucionales educativas de dicha ciudad.

El abordaje de esta temática implica extender fronteras epistemológicas entre distintas ciencias sociales: la historia, la antropología, la sociología, y la sociolingüística. Esta ponencia intenta brindar espacio de reflexión sobre el marco teórico-metodológico que emplearemos en nuestro proyecto de investigación denominado: *“Caracterización de la construcción de representaciones del poder, de las identidades y de las fronteras en prácticas pasadas y presentes. Su influencia en diferentes culturas escolares comodoreñas, y en los manuales escolares utilizados por los alumnos del 7° de EGB 3”* (2007-2009) (Ver cita 1).

### **Conceptos estructurantes para analizar la alteridad:**

Las categorías que nos permiten iniciar un buceo epistemológico y que son el andamiaje de nuestra indagación son: identidad, frontera, representaciones y relaciones de poder; y cómo estas son usadas en los textos escolares para explicar a las sociedades orientales antiguas. Paralelamente indagaremos acerca de las representaciones que poseen los alumnos-as del 7° año de EGB acerca de las categorías mencionadas y cómo éstas operan al momento de abordar la comprensión de los contenidos de Ciencias Sociales presentados en los manuales escolares.

En relación con el concepto de *frontera* nos remitiremos, en primer término, a su acepción como límite geográfico, aunque no sea posible abordarlo exclusivamente desde una postura “objetiva”. Por el contrario, las fronteras son instituciones históricas, *“...su definición jurídica y su función política, que determinan las modalidades de su*

*trazado, de su reconocimiento, de su franqueo, con sus ritos y formalidades prescritas en puntos de pasaje determinados, han sido ya transformadas muchas veces en el curso de la historia*” (BALIBAR, 2001: 16). En el trazado de las fronteras se evidencia el resultado de la construcción estatal, representada en mapas, hitos y mojones. Sin embargo, las representaciones materiales de la frontera no son las únicas manifestaciones a las que deben abocarse las ciencias sociales. Sino que para que la institucionalización de las fronteras se efectivice, es necesario también un proceso de legitimación estatal, que implica la necesidad de consolidar la hegemonía de las elites gobernantes. Entonces los límites de la frontera son representados de diversas maneras dependiendo del lugar ocupado socio-históricamente por los grupos que detentan y se disputan el poder. Por lo tanto, en épocas pasadas y presentes analizaremos la producción y reproducción de fronteras y representaciones del mundo que tienen el objetivo de brindar expresión simbólica al statu quo dominante (CAMPAGNO, 1998: 49).

La construcción de los límites fronterizos exige el análisis del proceso de identificaciones internas que se constituyen en soporte de la “presentación” ante los *otros*. Siendo al interior de el/los grupo/s el espacio en el cual se expresan los elementos identificatorios que brindarán cohesión entre sí a los individuos. En este sentido, el concepto de *representaciones colectivas* alude al conjunto de categorías de pensamiento que expresan el “modo de ser” de determinada sociedad. En el clásico análisis de Émile Durkheim donde hace referencia al culto positivo, sostiene: “*La única manera de rejuvenecer las representaciones colectivas que se refieren a los seres sagrados es fortalecerlas en el seno de la fuente misma de la vida religiosa, es decir, en los grupos reunidos... por el sólo hecho de estar reunidos ya se reconfortan mutuamente, encuentran el remedio por el hecho de buscarlo conjuntamente*” (DURKHEIM: 1982, 321).

Desde la psicología social el concepto de representaciones sociales fue recuperado en tanto que fenómenos, se presentan bajo formas variadas, más o menos complejas. Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencias que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver.

(...) A saber una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de *conocimiento social*. Y correlativamente, la actividad mental desplegada

por individuos y grupos a fin de fijar su posición en relación con situaciones, acontecimientos objetos y comunicaciones que les conciernen. Lo social interviene ahí de varias formas: a través del contexto concreto en que se sitúan los individuos y los grupos; a través de la comunicación que se establece ente ellos, a través de los marcos de aprehensión que proporciona su baje cultural, a través de los códigos, valores e ideologías relacionadas con las posiciones y pertenencias sociales específicas.

(...) antes que nada concierne a la manera cómo nosotros, sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano. En pocas palabras, el conocimiento espontáneo, ingenuo que tanto interesa en la actualidad a las ciencias sociales, ese conocimiento de sentido común, o bien pensamiento natural por oposición al pensamiento científico. Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social.

De este modo, este conocimiento es en muchos aspectos un *conocimiento socialmente elaborado y compartido* (...) se trata de un *conocimiento práctico*. (...) participa en la *construcción social de la realidad* (JODELET, 1986: 473).

El análisis de las representaciones colectivas/sociales se enmarca en un tipo de sociología que analiza la construcción de las visiones del mundo que contribuyen también a la construcción de ese mundo. Las representaciones que poseen los agentes varían según sus posiciones y sus hábitos, como sistemas de esquemas de percepción y apreciación (BOURDIEU, 1996: 134). Además Bourdieu sostiene que las representaciones se ponen de manifiesto mediante las prácticas sociales como parte integrante de la realidad social más amplia (BOURDIEU, 1998: 494).

Las *representaciones colectivas/sociales* orientan las conductas y comunicaciones individuales, a la vez que legitiman las identidades sociales, “...familiarizan con la novedad al tiempo que anclan lo desconocido en representaciones ya existentes, operan formando imágenes que transforman las nociones abstractas en casi tangibles”. (NEUFELD Y THISTED, 1999: 39)

El carácter dinámico que poseen las *representaciones* también es analizado desde el aporte de historiadores culturales que intentan analizar los esquemas que generan las representaciones, como productos de lo social, dado que de ese espacio parten posteriores clasificaciones y desgloses (CHARTIER, 1996: IV). Siendo el

concepto de *visión del mundo* la categoría que “...permite articular, sin sometimientos de una parte a otra, por un lado la significación de un sistema ideológico, descrito en sí mismo y por el otro, las condiciones socio-políticas que hacen que un grupo o una clase determinada, en un momento histórico dado, comparta más o menos, conscientemente o no, este sistema ideológico...” (CHARTIER, 1996: 29). A partir del concepto de *representaciones colectivas*, Chartier considera que es posible articular tres modalidades de relación con el mundo social:

1. El trabajo de clasificación y desglose que producen las configuraciones internas, de ahí la existencia de grupos diferenciados entre sí,
2. Las prácticas que tienden a diferenciar distintos grupos entre sí, por ende diferentes formas de ser en el mundo,
3. Las formas institucionalizadas y objetivadas que son marcadas como legítimas del grupo.<sup>2</sup>

El hecho de pensar la sociedad en términos de Norbert Elías como compuesta por *configuraciones*, que remite a la presencia de formaciones sociales donde los individuos se encuentran relacionados unos con otros y por un modo de dependencias recíprocas, que supone un equilibrio móvil de tensiones (ELIAS, 1969: 25). Permite a Chartier sostener que “...la construcción de la identidad de cada individuo siempre se encuentra en el cruce entre la representación que él da de sí mismo y el crédito que otorgan o niegan lo otros a dicha representación...” (CHARTIER, 1996: 98)

Abordar nuestro objeto de estudio desde la perspectiva teórica de poder, prácticas estatales, identidad/es, fronteras requiere –como en todos los casos- poner en diálogo los alcances teóricos de estos conceptos con las especificidades históricas de cada caso. Profundizar en el estudio de procesos identitarios nos plantea la necesidad de establecer e ir pautando qué entendemos por grupos étnicos, por procesos identitarios, por relaciones interétnicas como constructos teóricos a través de los cuales poder mirar y analizar los documentos.

El concepto *relaciones interétnicas* lo incorporamos de Cardoso de Oliveira (1992: 61-79) cuando presenta la matriz de tipos de sistemas interétnicos, este autor nos abre el panorama para introducir estas categorías en sociedades no capitalistas. Cardoso caracteriza como relaciones interétnicas, a aquellas establecidas entre dos grupos que presentan procesos de articulaciones étnicas e insertas en el acontecer de la sociedad

---

<sup>2</sup> Chartier, Roger: (1996) *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural.* (57) Barcelona. Gedisa editorial.

global. Nuestro estudio utilizará el concepto *relaciones interétnicas asimétricas*, de Cardoso, considerado como las relaciones que se establecen entre dos sociedades, o bien unidades étnicas, en contacto pero jerárquicamente diferentes, en cuanto a la complejidad de su organización político, social, económico y cultural, y con intereses contradictorios (Cardoso, 1992:61-65).

Como última reflexión sobre la problemática de lo étnico y nuestro problema de investigación, Briones enuncia como incongruencia de la práctica antropológica la postura de antropólogos que explicitan la historicidad de lo étnico y en forma paralela, adscriben a encontrar definiciones de etnicidad válidas para todo tiempo y lugar (1998:138). La autora plantea la necesaria reconstrucción de la diversidad de lógicas en los procesos de marcación que puedan existir en el registro etnográfico.

La vinculación activa y refundante entre las representaciones y las identidades colectivas también están en íntima relación con la noción de poder su ejercicio y práctica. La noción de poder ha tenido y tiene un análisis continuo de qué entendemos por este, dónde y cómo lo ponemos en práctica, al igual que sí lo concebimos o no como una capacidad o como un medio, ó si es ambos. Iniciar una exploración sobre esta categoría y su polisemia hace que nos detengamos en la definición realizada por Max Weber en sus reflexiones sobre el estado moderno. Para Weber, el poder “...significa la posibilidad de imponer la propia voluntad, dentro de una relación social, aún contra toda resistencia...” (Weber 1998: 43). Pero este concepto no se encuentra aislado sino que por el contrario, no lo podemos dissociar de la definición que el autor hace de dominación, es decir “...la probabilidad de encontrar obediencia dentro de un grupo determinado para mandatos específicos”, (...) el sujeto que padece la relación, debe poseer “un determinado mínimo de voluntad de obediencia, o sea interés” (Weber 1998: 170)

A esta mirada de imposición, dominio, coerción y monopolio del uso de la fuerza se le han hecho varias críticas basadas en la necesidad de justificar cómo puede sostenerse el poder en las relaciones sociales y cómo se legitima el mismo, preguntándose si es posible esto en un contexto de imposición sin consenso aunque sea de un sector de la población ya sea expresado de manera directa o no.

Para abordar estos interrogantes, que a su vez son substratos de los subtemas tratados, en el presente proyecto, necesariamente debemos dar cuenta de los elementos que hacen a la constitución del poder (Marí, 1988).

Los tres elementos básicos que son centrales a la hora de ponerse en juego una



relación de poder son: *la violencia o la fuerza, el discurso del orden y el imaginario social*. Estos tres elementos son independientes pero necesariamente se encuentran relacionados conformando una fuerte urdimbre. Según el contexto histórico, los vínculos entre estos tres elementos son diferentes en donde uno puede prevalecer sobre otro o predominar sobre los otros.

La *fuerza* es el elemento constitutivo del poder, pero la sola violencia por sí misma no perdura en el tiempo, necesita de los otros elementos para del orden de lo simbólico que la legitimen. Es claro que si hacemos memoria, no existe una sociedad eternamente sometida a coerción pura. Todo poder particularmente el poder político las representaciones colectivas ocupan un lugar estratégico para las cuales son centrales el ámbito de lo imaginario y lo simbólico.

De allí resulta interesante y hasta imprescindible tomar al concepto de violencia simbólica que nos brinda Bourdieu y Passeron, (Bourdieu y Passeron, 1995: 44) es decir “*Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica a esas relaciones de fuerza*”.

El *discurso del orden* es el lugar de la racionalidad, pertenece al ámbito del conocimiento, es el lugar de la emisión de las normativas, de la legalidad, del derecho y de las reglas de justificación. Es, primordialmente, el modo racional en que se expresa la fuerza, es decir, la letra de la ley. En este sentido, el espacio de la fuerza encuentra su modo de comunicación a través de técnicas de coerción por las que el derecho produce la obediencia y el control social.

Ahora bien para que todo esto opere necesita de un andamiaje extradiscursivo y soportes mitológicos que hacen que el poder marche, que los miembros de una sociedad dada se enlacen y adecuen sus deseos al poder. Este andamiaje es el *imaginario social* y constituyen la estructura simbólica de una sociedad y de sus prácticas: banderas, rituales prestigios, etiquetas, apelación a ancestros etc. No transmiten información como en los discursos del orden. El imaginario social es el que apela a las emociones en la constitución del poder. Su función es modelar las mentes para el acceso de al ley y la continuidad y reproducción del poder.

Ejercer un poder simbólico no significa agregar lo ilusorio a un poderío real sino multiplicar y reforzar una dominación efectiva por la apropiación de símbolos y por la conjugación de las relaciones de sentido.

### **Abordar los textos escolares:**

¿Por qué vincular las representaciones con la escritura? Porque es la escritura la máxima generadora de representaciones desde la invención de la imprenta y, muy especialmente, desde que triunfa la ideología de las Luces en el siglo XVIII. No obstante, otro tipo de escritura, diferente a la alfabética, ha servido en otros tiempos para crear y generar representaciones sobre un orden social. Nos referimos a la escritura del tipo iconográfica, que es, al igual que la alfabética, una especie de grafía semiótica. Esto es: el propósito final de lo escrito es brindar un mensaje claro sobre lo que requiere quien escribe. Este tipo de escritura iconográfica es la empleada por egipcios, heteos y persas, para lograr el mismo objetivo socio-reproductivo que persigue el alfabetismo escriturario.

A partir de las concepciones iluministas surge el discurso pedagógico – didáctico y la formación de las escuelas como parte del aparato de Estado (aunque asumen este papel más tardíamente, en torno a 1860-70 en Europa). Especialmente la Escuela como parte fundamental para sostener ese mismo aparato de Estado.

Se toma a la escritura en tanto sea productora de creencias. Y que estas creencias generen representaciones, a través de prácticas de lectura. Como se ha discurrecido hasta aquí, la escritura al tomar una postura “mítica” es en sí una forma de creencia. Y como toda creencia hace de sus consumidores, o practicantes, seres que recurren a ella para dar conocimiento del contexto en el que se hallen. Este ir y venir entre lo que quiere ser creído y los que creen en lo que se quiere va formando a la escritura, desde sí y para sí, como la posesora de un conocimiento perenne.

Los largos años de preeminencia intelectual de la modernidad (siglos XVII y XVIII) han provocado que el conocimiento sea mayormente escrito. Además: *la escritura hace la Historia*<sup>3</sup>, por lo tanto concebimos a esta concepción mítica del lugar de la escritura como la práctica iniciática en la vida moderna. Tomando, claro está, el período de modernidad desde el siglo XVII hasta la actualidad.

Así entender a la escuela como una institución productora de ciudadanos y reproductora de conocimientos, pone especial énfasis en la formación de individuos capaces de leer y escribir. Porque, ante todo, la escuela no persigue,

---

<sup>3</sup> de Certeau, Michel: (1993) *La escritura de la Historia*. México. D.F. Iberoamericana.

primordialmente, la formación individual del alumno, sino que busca la creación de sujetos capaces de amoldarse a la sociedad.

También entendemos la escritura como mito, en tanto es un discurso fragmentado que se asienta sobre las prácticas de una sociedad. Esto es lo que Chartier llama representaciones colectivas, que permiten que el mundo sea percibido de una manera dable y plausible por los integrantes de esa sociedad. En sí, la escritura moldea nuestra representación del mundo y, por lo tanto, debemos disponernos a su análisis.

Aquí aparece el manual de texto escolar<sup>4</sup> como articulador de la escritura, las prácticas de lectura y las representaciones. Esto es porque “... *la formación del niño moderno [se produce] por medio de la práctica escrituraria*”<sup>5</sup>. Pues la misma escritura articula las prácticas sociales y crea sus representaciones.

Los textos escolares son reflejo de expresiones concretas de la realidad, de maneras de seleccionar y organizar los conocimientos posibles. Según Apple: “*Contribuyen a determinar lo que la sociedad ha considerado legítimo y verdadero. Contribuyen a establecer los cánones de verdad... a recuperar puntos de referencia significativos de lo que son el conocimiento, la cultura, las creencias y la moralidad*”.<sup>6</sup>

Así el conocimiento escolar, la escritura escolar, se presenta como mediadora entre el conocimiento científico y el conocimiento vulgar. Esta posición de lo escrito le otorga un lugar de autoridad ante los educandos, lugar que le es difícil de arrebatar, puesto que el alumno representa al mundo desde su representación del libro de texto como portador de una verdad imperecedera. Sobre todo porque no está habituado a una práctica de lectura que permita representar y ser crítico de lo que lee.

Siguiendo a Michel de Certeau, como ha venido siendo desde un comienzo, ha de pensarse que no hay un consumo de lo escrito pasivo, sino que hay una posición activa en los consumidores, en este caso lectores escolares. Apple

---

<sup>4</sup> Los contenidos de los textos escolares se producen a partir de la selección y organización de un corpus de conocimientos considerados válidos para el aprendizaje escolar, por lo tanto se privilegian algunos y se dejan fuera otros. Por lo tanto es de suma trascendencia el análisis de porqué se decide legitimar algunos contenidos y por el contrario dejar fuera otros.

<sup>5</sup> de Certeau, Michel: (1996). *La invención de lo cotidiano. 1: Artes de Hacer*. México. D.F. Iberoamericana, A.C. Pp. 149 a150.

<sup>6</sup> En esta afirmación Apple recupera a Inglis: Fred Inglis, (1985) *The Management o Ignorance: A Political Theory of the Curriculum* Nueva York, Basul Blackwell. Pp. 22-23, en: Apple, Michael: (1996) *El conocimiento oficial*. Buenos Aires, Paidós.

sostiene que cualquier texto está abierto a múltiples lecturas (APPLE, 1996: 79). En este sentido, los textos escolares impartidos en Comodoro Rivadavia –aunque pueden ser los mismos que se distribuyen en otros lugares del país- podrán ser interpretados por los alumnos y docentes comodorenses de maneras disímiles, de acuerdo a realidades institucionales, historias y trayectorias personales diferentes. En este punto hay un acercamiento con la postura de Pierre Bourdieu cuando, éste último, menciona que la reproducción social no es mecánica, sino que existen instancias de negociación en torno al conocimiento de la Escuela. Roger Chartier también postula un pensamiento similar: “... *el texto es “producido” por la imaginación y la interpretación del lector que, a partir de sus capacidades, expectativas propias de la comunidad a la que él pertenece, construye un sentido particular... este sentido es, a la vez, dependiente e inventivo: dependiente puesto que debe someterse a las constricciones impuestas por el texto...; inventivo puesto que desplaza, reformula, subvierte las intenciones de los que han producido el texto y el libro en que se apoya este texto.*”<sup>7</sup>

Esto se contrapone con el discurso primigenio de la escuela: “*En el siglo XVIII, la ideología de las Luces quería que el libro fuera capaz de reformar la sociedad, que la vulgarización escolar transformara las costumbres y los hábitos, que una elite tuviera con sus productos, si su difusión cubría el territorio, el poder de remodelar toda la nación [...] La eficacia de la producción implica la inercia del consumo.*”<sup>8</sup> Básicamente este fue el planteo de la escuela “nacional”, o al menos la escuela bajo la órbita de un poder estatal nacional – Estado-Nación –. También sostiene este planteo Chartier: “*El libro apunta siempre a instaurar un orden, sea el de su desciframiento, en el cual debe ser comprendido, sea el orden deseado por la autoridad que lo ha mandado ejecutar o que lo ha permitido.*”<sup>9</sup>

Pero como nos dicen, al unísono, de Certeau y Chartier: “*Este último [el lector] no pretende ni el sitio del autor ni un sitio de autor; inventa en los textos algo distinto de lo que era su “intención”.*”<sup>10</sup>; y: “... *este orden [del libro],..., no es*

---

<sup>7</sup> Chartier, Roger: (1996) *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Barcelona. Gedisa editorial. Pág. VI.

<sup>8</sup> de Certeau, Michel: (1996). *La invención de lo cotidiano. 1: Artes de Hacer*. México. D.F. Iberoamericana, A.C. Pp. 178 a 179.

<sup>9</sup> Chartier, Roger: (1994) *El Orden de los Libros*. Barcelona. Gedisa. Pág. 20.

<sup>10</sup> de Certeau, Michel: (1996). *La invención de lo cotidiano. 1: Artes de Hacer*. México. D.F. Iberoamericana, A.C. Pág.

*omnipotente para anular la libertad de los lectores.*”<sup>11</sup> Esto nos dice que entre la escritura y la lectura se produce una dialéctica representativa-práctica que es subjetiva a cada individuo-lector, en este caso los alumnos-lectores.

A través de los libros de texto escolares es posible observar la transposición didáctica, que permite que el discurso académico sea trasladado hacia quienes no son sus lectores originales, o sea que el conocimiento escolar acerca a los alumnos a un tipo de escritura para la cual no están, todavía, preparados. Es decir, que todo lo que se considere como *un saber a enseñar* debe ser transpuesto desde el conocimiento *docto* hacia un lenguaje didáctico, mediante una metamorfosis del *objeto de saber* hacia un *objeto a enseñar*. Y como lo que se considere importante *a enseñar* varía según el contexto (espacial y temporal), esta transposición didáctica es una constante construcción que trata de mantener su credibilidad y, como señala Bourdieu, mantener el poder escolar para la reproducción de un orden social.

### **Diferentes miradas al problema de las representaciones sociales en relación a los textos escolares:**

En cuanto al estado de la cuestión en relación a las experiencias similares a las que pretendemos realizar, debemos aclarar en primer término que desde las últimas décadas se están desarrollando una serie de prácticas educativas que están “derribando” aquellas visiones de la historia orientadas a la revalorización y memorización de personajes ilustres, héroes o fechas de grandes acontecimientos, y que dieron origen a una serie de análisis tanto del saber docente, como del alumno y los textos utilizados para el abordaje de los contenidos.

Sin embargo, desde el abandono y crítica del positivismo en la mirada de la historia, surgieron una serie de problemáticas tales como la necesidad de articular contenidos y miradas entre el saber académico y el impartido en las instituciones escolares, en ocasiones llevado adelante por las mismas personas que transitaban el espacio universitario, pero con dificultades al momento de transferir conocimientos a los estudiantes de nivel medio (AMÉZOLA Y BARLETTA, 1992). A partir del dilema

---

<sup>11</sup> Chartier, Roger: (1994) *El Orden de los Libros*. Barcelona. Gedisa. Pág. 20.

de cómo adecuar los contenidos –renovados a partir de la implementación de los C.B.C.<sup>12</sup> de la Ley Federal de Educación- y la didáctica escolar a las nuevas corrientes historiográficas que cobraron hegemonía en Argentina a partir de los '80,<sup>13</sup> surgieron una serie de propuestas tales como las de Jorge Saab, orientadas a revalorizar los aspectos de la vida cotidiana de los sujetos históricos (SAAB, 1991), o las publicadas por Ediciones Novedades Educativas, orientadas a la problematización de la historia a partir del empleo de conceptos teóricos (SVARZMAN, 1997). O bien aquellos análisis orientados a problematizar la enseñanza del pasado reciente en la escuela (AMÉZOLA, 1999).

Sin embargo, a pesar del impacto que estas discusiones tuvieron a nivel de la producción de manuales escolares, reflejados a nivel del cambio no sólo de formato y actividades, sino fundamentalmente de contenidos; el problema sigue estando presente. Numerosos grupos de docentes-investigadores universitarios siguen preocupados en cómo zanjar la brecha existente entre las producciones académicas y las escolares.

En este sentido, podemos citar el caso de la experiencia llevada adelante desde la Universidad Nacional de Mar del Plata, a partir de la iniciativa de un grupo de investigadores dedicados a la arqueología. Los investigadores centraron el foco de análisis en la existencia de representaciones –de docentes y alumnos- que operan como obstáculos para el posterior aprendizaje de miradas problematizadoras acerca del pasado indígena regional. Y a partir del planteo del problema llevaron adelante una serie de

---

<sup>12</sup> Para un abordaje sobre la problemática en torno a los C.B.C. en Ciencias Sociales, desde los aspectos didácticos ver: Silvia Finocchio: *¿Qué nos aporta la didáctica de las Ciencias Sociales?*, Iaies, Gustavo: "Los CBC y la enseñanza de las Ciencias Sociales", en: Iaies, Gustavo (Comp.). (1996) *Los CBS y la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires, A-Z editora. En relación a la presencia y características del tratamiento del tema migratorio en los C.B.C., Gabriela Novaro sostiene: "Por otra parte, en el tratamiento de "la diversidad" sigue siendo claro su desconocimiento a nivel de los contenidos; las "otras culturas" se mencionan en forma aislada y desarticulada, no se introducen elementos comparativos. En los CBC se sigue suponiendo la centralidad de la "Cultura Occidental", proponiéndola como modelo de identificación con relación a la cual "lo diverso" se define como "lo otro". No se advierte la intención de profundizar en su caracterización... De la misma manera, aunque en el planteo general se habla de conflictos, resistencias y transformaciones de distintas sociedades, de avanzar en la explicación de temas como "prejuicios, discriminación y negación del otro", en los contenidos concretos, no termina de definirse estas situaciones, ni de ubicarlas en un contexto mayor que las explique...", en: Novaro, Gabriela: *Nacionalismo escolar y migraciones en educación: de las "hordas cosmopolitas" a los "trabajadores competentes"* Artículo suministrado por la autora, agosto de 2006.

<sup>13</sup> Los historiadores participaron del debate desde diferentes puntos de vista y problemáticas, un ejemplo está dado en el espacio que brindó el Anuario IEHS de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, en el año 1998: Saab, Jorge: *El lugar del presente en la enseñanza de la historia*, Fradkin, Raúl: *Enseñanza de la historia y reforma educativa. Algunas reflexiones críticas sobre los Contenidos Básicos Comunes*, Huarte, Gabriel: *La naturaleza epistemológica del conocimiento histórico y su transposición*, entre otros, en: *Debates sobre la enseñanza de la historia argentina*, ANUARIO IEHS 13 (1998)

experiencias orientadas a rever las prácticas escolares, en torno a la historia regional.<sup>14</sup>

En cuanto a los estudios abocados al análisis de las representaciones de los alumnos en torno a determinados conceptos, o temáticas históricas y su interrelación con los textos escolares, debemos mencionar el aporte de Mario Carretero y Margarita Limón. Los investigadores sostienen que los mayores condicionantes que existen para que los alumnos comprendan el proceso histórico de manera problematizada, se encuentra en el tipo de conocimiento previo de los alumnos y las características del conocimiento social e histórico, tal como la polisemia de los conceptos o las distintas escuelas historiográficas. Carretero y Limón sugieren que podría ser la narración de la explicación histórica como una posible alternativa a las dificultades actuales en la enseñanza de la historia (CARRETERO Y LIMÓN, 1997: 33-62).

Otro grupo de trabajos centra el análisis en los textos de los manuales de historia que utilizan los alumnos del 3° ciclo de E.G.B., Musci y Muñoz analizan desde una perspectiva lingüística de que manera se presentan en los textos: la abstracción mediante conceptos, la clasificación y taxonomía inconsciente y la conectividad no explícita, lo cual lleva a las dificultades de los alumnos para establecer relaciones causales entre distintos hechos históricos (MUSCI Y MUÑOZ, 2000). Desde una perspectiva del interaccionismo simbólico, Gremiger analiza cómo se refleja en los manuales escolares el problema de la *transposición didáctica*. Dado que dos tipos discursivos diferentes: el científico y el didáctico, se fusionan de manera que es posible analizarlos en los mecanismos de textualización que se utiliza en los textos escolares (GREMIGER, 2000)

Desde las investigaciones históricas los manuales escolares también constituyen objetos de estudio, por ejemplo podemos citar la experiencia de historiadores chilenos y argentinos para analizar, la manera en que se refleja la imagen del país vecino en la historia nacional. (ROMERO, 2004).

En cuanto a estudios que aborden –de manera similar a la que proponemos en este proyecto de investigación- las representaciones, en torno al problema de la presencia simultánea de la forma en que se presenta el saber escolar, el cotidiano de los

---

<sup>14</sup> Quintana, Carlos (comp.): *Escuela y Sociedades indígenas. Análisis de experiencias de extensión sobre la arqueología regional*. 1999. Edición Electrónica, 2003. Grupo de Arqueología Regional Bonaerense. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata. Centro Cultural Juan Martín de Pueyrredón. Municipalidad de General Pueyrredón. En la U.N.P.S.J.B. se llevó adelante una investigación para abordar el tema de las dificultades de los estudiantes comodorenses, en el aprendizaje de las matemáticas, ver: Silvia Coicaud: “*El conocimiento matemático escolar. Análisis de representaciones de alumnos en la escuela media*” en (julio de 2000), Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Año VIII, N° 16. UBA.

alumnos y el académico, debemos mencionar el reciente libro de Mario Carretero y un grupo de investigadores de diversos lugares del mundo.<sup>15</sup> Si bien los autores centran el análisis de la memoria colectiva, en relación a la enseñanza de las historias nacionales, nos permiten problematizar acerca de los diferentes tipos de registro de construcción social y significativa del pasado. Y por lo tanto, trasladar las mencionadas preocupaciones a nuestra unidad de análisis. Sobre todo, desde la perspectiva de José Antonio Castorina, quien analiza de qué modo los saberes de los alumnos sobre la sociedad dependen, de representaciones sociales de naturaleza histórica (CASTORINA, 2006: 73).

### **A modo de cierre:**

Realizaremos la presentación de un mapa conceptual explicativo de los temas y momentos que pensamos considerar. El esquema tiene como objetivo mostrar al lector los ejes centrales de análisis del presente Proyecto de Investigación en torno al tema de las Representaciones Sociales en torno al poder, las prácticas estatales, las identidades y las fronteras: las existentes en los alumnos de 7º año de E.G.B. de Comodoro Rivadavia y las presentes en los Manuales escolares que les brindan las instituciones escolares a las cuales asisten.

En relación a las temáticas centrales se encuentran vinculados por un lado el análisis específico de las Representaciones sociales de los alumnos de 7º año de E.G.B. comodorenses, en vinculación a las culturas institucionales escolares a las cuales pertenecen, a sus marcos familiares, y su pertenencia a la sociedad de Comodoro Rivadavia. Para el análisis de las diferentes realidades escolares tomaremos como unidades de análisis 4 instituciones educativas diferenciadas entre sí por su ubicación espacial en la ciudad, además de su carácter público o privado.

Por otro lado, analizaremos las características de las prácticas escriturarias presentes en los Manuales escolares que utilizan los alumnos mencionados, para observar de qué modo se abordan los temas propuestos desde los C.B.C (Contenidos Básicos Comunes de la Ley Federal de Educación), de qué modo se seleccionan determinados temas y no otros (en torno a las 4 categorías propuestas), entre otros elementos que nos permitirá describir las características de los textos escolares

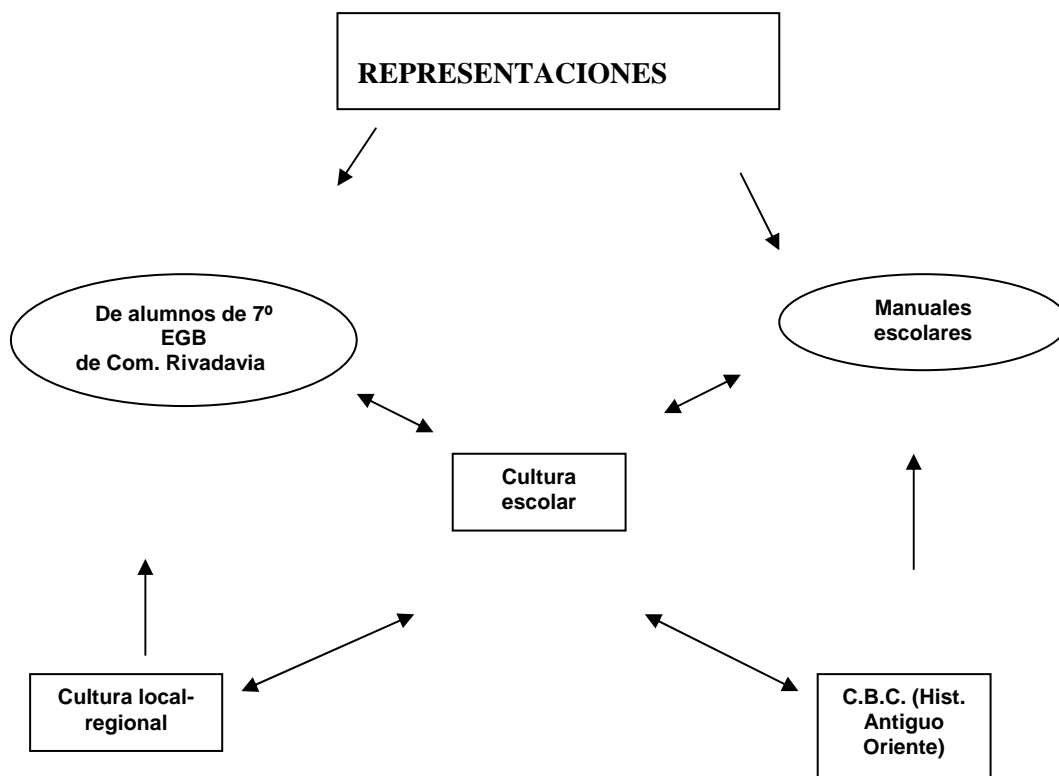
---

<sup>15</sup> Carretero, Mario, Rosa, Alberto, González, María Fernanda (comp.): (2006) *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* Buenos Aires, Barcelona, México, Paidós.



empleados en el área de Ciencias Sociales del 7º año de E.G.B.

Por último, la interrelación entre las representaciones en torno al poder, las prácticas escriturarias, la frontera y las identidades en los alumnos de 7º año de E.G.B y los manuales que éstos utilizan en el área de Ciencias Sociales, nos permitirá construir una propuesta superadora donde se considere la idiosincracia local para una mayor comprensión de sociedades lejanas en tiempo y espacio, tal como son las pertenecientes al Antiguo Oriente, y que forman parte de los C.B.C. que debe impartir el docente. Además intentaremos contribuir a acortar la brecha existente entre el saber académico y el saber escolar, para lo cual es necesario no sólo poseer el conocimiento que se considera válido en el campo académico, sino los intereses, demandas y representaciones en torno a la historia de los agentes centrales del sistema educativo: los alumnos.



### **Bibliografía:**

- Amézola, Gonzalo de y Barletta, Ana María: “Ezquizohistoria e historiofrenia. Del secundario a la carrera de historia y vuelta al secundario”, en *Revista Entrepasados*, Nº 2, 1992.
- Apple, Michael: (1996) *El conocimiento oficial*. Buenos Aires, Paidós.
- Balibar, Etienne: “Fronteras del mundo, fronteras de la política” *Revista SOCIEDAD*. Facultad de Ciencias Sociales, UBA, Buenos Aires, 19. diciembre de 2001.
- Bourdieu, Pierre y Passeron J.C.: (1981) *La reproducción*. Barcelona. Laia.
- Bourdieu, Pierre: (1996) *Cosas dichas*. Barcelona: Editorial Gedisa
- Bourdieu, Pierre: (1997) *Capital cultural, espacio social y educación*, Siglo XXI, México.
- Bourdieu, Pierre: (1998) *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Buenos Aires: Editorial Taurus.
- Briones, Claudia: (1998) *La alteridad del “Cuarto Mundo”. Una deconstrucción antropológica de la diferencia*, Buenos Aires. Ediciones del Sol.
- Campagno, Marcelo: (1998) Surgimiento del Estado en Egipto. Cambios y continuidades en lo ideológico. *Colección Estudios. Nueva Serie*, 6.
- Cardoso de Oliveira, Roberto: (1992) *Etnicidad y estructura social*, México, CIESAS.
- Carretero, Mario, Rosa, Alberto, González, María Fernanda (comps.): (2006) *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* Buenos Aires, Barcelona, México, Paidós.
- Carretero, Mario: (1997) *Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia* Buenos Aires, Grupo Editor Aique.
- Chartier, Roger: (1996) *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Barcelona. Gedisa editorial.
- Coicaud, Silvia: “El conocimiento matemático escolar. Análisis de representaciones de alumnos en la escuela media” em (julio de 2000), *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Año VIII, Nº 16. UBA.

- de Certeau, Michel: (1996). *La invención de lo cotidiano. 1: Artes de Hacer*. México. D.F. Iberoamericana, A.C.
- Iaies, Gustavo (Comp.). (1996) *Los CBS y la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires, A-Z editora.
- Jodelet, D.: (1986) La representación social: Fenómeno, concepto y teoría, en Moscovici, S. (comp.) *Psicología social*. Barcelona. Paidós.
- Marí, Enrique “El poder y el imaginario social” en *Revista Ciudad Futura* N° II Buenos Aires, Junio 1988.
- Neufeld, María Rosa y Thisted, Jens Ariel: (1999) “*De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*”. Buenos Aires. Eudeba.
- Quintana, Carlos (comp.): *Escuela y Sociedades indígenas. Análisis de experiencias de extensión sobre la arqueología regional*. 1999. Edición Electrónica, 2003. Grupo de Arqueología Regional Bonaerense. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata. Centro Cultural Juan Martín de Pueyrredón. Municipalidad de General Pueyrredón.
- Romero, Luis Alberto (coord.): (2004) *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Argentina, Colección Historia y Cultura, Siglo XXI editores.