



DISCURSO

& SOCIEDAD

Copyright 2011
ISSN 1887-4606
Vol. 5(2) 196-229
www.dissoc.org

Artículo

**(Re)presentando el pasado reciente:
la última dictadura uruguaya en los
manuales de historia**

*(Re)presenting the recent past: the last Uruguayan
dictatorship in history textbooks*

Mariana Achugar

Carnegie Mellon University

Amparo Fernández

Universidad de la República

Facultad de Ciencias Sociales

Nicolás Morales

CLAEH

Maestría de didáctica de la historia

Resumen

El discurso pedagógico de la historia en manuales revela lo que una sociedad considera que vale la pena enseñar y por qué. El presente trabajo exploró cómo se representa la última dictadura uruguaya y qué orientación se inscribe hacia este período y sus actores en manuales usados actualmente en enseñanza secundaria. También se investigó el uso de estos textos en el aula de historia para ver cómo se abren o cierran lecturas posibles de éstos. El análisis textual se realizó desde una perspectiva crítica utilizando herramientas de la Lingüística Sistémica Funcional como la transitividad, la evaluación y el metadiscurso (Halliday, 1994; Martin & White, 2005). Luego este análisis se contextualizó con datos provenientes de una encuesta a profesores y observaciones etnográficas del uso de manuales en el aula de historia. Los resultados muestran que existe un discurso dominante sobre el pasado reciente en los manuales que explica el golpe de Estado como resultado de un deterioro gradual de las instituciones democráticas como respuesta a la crisis económica y social. Se utilizan construcciones impersonales, pasivas y medias para evitar asignar directamente responsabilidades. El posicionamiento actitudinal y dialógico es típico de la historia y tiene el potencial de generar múltiples lecturas.

Palabras clave: discurso pedagógico de la historia, lingüística sistémica funcional, manuales de historia, práctica discursiva.

Abstract

Pedagogical discourse in history textbooks reveals what a society considers worth teaching and why. This study explored what are the representations of the last dictatorship in Uruguay and the orientations towards the period and social actors involved in currently used Uruguayan history textbooks. We also investigated the use of these textbooks in the history classroom to see how they open or close potential critical readings. The analysis was done from a critical approach using tools from Systemic Functional Linguistics such as transitivity, appraisal and metadiscourse (Halliday, 1994; Martin & White, 2005). The textual analysis was contextualized with data from a history teacher survey and ethnographic observations of history classrooms. The findings show that there is a dominant discourse in textbooks that explains the coup d'état as the result of the gradual deterioration of democratic institutions as a response to the social and economic crisis. Impersonal constructions, passives and medium structures are used to avoid direct attribution of responsibilities. The attitudinal and dialogic positioning is typical of history and has the potential to generate multiple readings.

Key words: pedagogical discourse in history, Systemic Functional Linguistics, history textbooks, discursive practice.

Introducción

La transmisión intergeneracional del pasado es un proceso comunicativo (Welzer, 2010), de modo que el pasado se aprende no sólo a través de conversaciones familiares y la cultura popular sino también en contextos institucionales especialmente diseñados para ello. La enseñanza del pasado en contextos educativos formales permite la exploración de discursos públicos autorizados socialmente para ser transmitidos a las generaciones más jóvenes, de esta manera el discurso pedagógico de la historia en los manuales revela lo que una sociedad considera que vale la pena enseñar y por qué. Por lo tanto, el libro de texto constituye tanto “un artefacto privilegiado para el poder de vigilancia sobre lo que debe ser normal en la escuela” (Martínez Bonafé, 2002, p.33) como *lugares de memoria* (Nora, 1984), apoyos materiales mediante los cuales distintos grupos transmiten sus representaciones y tratan de crear discursos hegemónicos sobre el pasado. Los libros de texto también constituyen espacios donde se dan las luchas por la memoria y se debate sobre las tensiones entre memoria e historia (Herrera, 2007).

En el presente trabajo exploramos cómo se representa la última dictadura uruguaya y qué orientación se inscribe hacia este período y sus actores en los manuales de historia usados actualmente en enseñanza secundaria así como también el uso de estos textos en el aula de historia.

Como señalamos arriba, entendemos que los manuales de historia son textos legitimados socialmente como voces autorizadas sobre el pasado. Estos textos, en tanto discursos legitimados, transmiten la historia de manera naturalizada construyendo ciertos relatos sobre el pasado como auténticos y confiables. Los eventos y participantes que aparecen en estos relatos son evaluados indirectamente en la mayoría de los casos y las relaciones causales que explican el porqué de estos acontecimientos tampoco son inscritas explícitamente. Además, como los textos escolares tienen un papel importante en la regulación y control del trabajo docente (Martínez Bonafé, 2002), el libro de texto siempre tiene impacto en las prácticas del profesorado. Estudios previos han demostrado que las prácticas más generalizadas de los profesores con el libro de texto consisten en utilizarlo como currículo, combinarlo con otros materiales o sustituirlo por otros materiales totalmente (Henson 1981 en Molina, Alfageme, Miralles 2010, p. 2). Por las características discursivas y sus usos los manuales representan un índice del discurso institucional sobre el pasado reciente.

Al considerar el manual de historia como práctica discursiva integramos la investigación de representaciones, posicionamientos y distribución de estos discursos normalizados sobre el pasado reciente. Sosteniendo que el manual actúa como “estrategia de normalización institucional que vincula a cada individuo a una identidad sabida, conocida, predeterminada” (Martínez Bonafé, 2002, p.12), nos interesa no sólo registrar cómo el libro de texto contribuye a la reproducción de ideologías políticas y explicaciones históricas determinadas, sino también explorar el efecto discursivo del libro de texto en el contexto de aprendizaje del joven que no ha vivido el período dictatorial. Esto último implica investigar cómo el texto construye un discurso monoglósico o heteroglósico que cierra o abre la construcción de significados y lecturas críticas por parte del lector. Parte de este análisis incluye identificar de dónde proviene la voz del conocimiento en el texto escolar. ¿Qué representaciones se hacen en el libro de texto? ¿Qué explicaciones históricas aparecen? ¿Qué debates políticos sobre el tema se manifiestan en el texto escolar? Por último, expandimos el análisis textual con un análisis etnográfico que permitió documentar los usos y funciones de los manuales en el contexto pedagógico.

El presente trabajo es parte de una investigación mayor donde se explora la transmisión intergeneracional del pasado traumático de la dictadura en diferentes contextos. La exploración de libros de textos nos permitirá contrastar más adelante el contenido y las prácticas discursivas utilizadas en contextos formales con los usados y transmitidos en conversaciones familiares y con pares. Nuestra hipótesis consiste en que lo que los jóvenes aprenden resulta de la compleja interacción de experiencias y conocimiento recabado en diferentes contextos (Wineburg, Mosborg, Porat, & Duncan, 2007). Por lo tanto, lo transmitido en el aula de historia será interpretado en relación a discursos familiares y de la cultura popular que están mucho más cargados de emotividad y contenido político. Nos interesa explorar el discurso pedagógico de la historia realizado a través de los libros de texto porque éste tiene un papel importante en la reproducción de ideologías y creencias de una sociedad. Aunque no todos los discursos tienen igual peso en la reproducción de creencias sociales (Van Dijk, 2004), el discurso de los manuales tiene potencialmente gran impacto social ya que es reforzado por el discurso público dominante a diferencia del discurso privado que no siempre está en sincronía con él.

A continuación revisamos trabajos previos sobre el discurso pedagógico de la historia y luego presentamos nuestro caso sobre manuales que tratan el pasado reciente uruguayo.

El discurso pedagógico de la historia en los manuales escolares

El discurso pedagógico de la historia se caracteriza por organizar, interpretar y generalizar a partir de eventos del pasado mediante la distanciamiento del *aquí y ahora* (Unsworth, 2000), es un discurso más abstracto que técnico en comparación con el de las ciencias naturales (Martin, 1991). Es decir, el discurso de la historia se caracteriza por abstraer períodos de tiempo, relaciones causales, evaluaciones, y argumentos que construyen una “mirada” histórica (Martin, Maton, & Matruglio, 2010). Estudios previos sobre manuales de historia han demostrado que existe una configuración de opciones lingüísticas que caracteriza a este discurso: uso de nominalizaciones, razonamiento dentro de la cláusula a través de opciones verbales y uso ambiguo de conjunciones (Coffin, 2006; Martin, 1991; Unsworth, 1999), todas estas opciones lingüísticas construyen un contenido y una perspectiva típica de la disciplina.

Se ha resaltado también la importancia del uso de la metáfora gramatical¹ para producir una distancia experiencial e interpersonal en las que se representan eventos como participantes (Ej. la dictadura) y se generalizan experiencias individuales (Ej. la violación de los derechos humanos) para destacar lo más relevante para la argumentación (Martin, 1991, 2002). Otros trabajos han marcado la manipulación de la agencia lo que hace que sea menos recuperable el actor responsable por los eventos, por ejemplo: “el 11 de setiembre *se produjo* un golpe militar que puso fin al gobierno de Salvador Allende” (en Oteiza, 2006, p. 139). También se han encontrado recursos típicos para la construcción indirecta de la causalidad como el uso de procesos en lugar de conectores para establecer relaciones causales (Ej. “la disputa *causó* la división del territorio” en vez de “*porque* hubo una disputa, se dividió el territorio”), el uso de conectores temporales con función causal (Ej. “*Después* que los Cherokee se rehusaron a irse, la milicia de Georgia comenzó a atacar a los pueblos indígenas”), o el uso de cláusulas dependientes no-finitas con propósitos causales (ej. *Ignorando el tratado de derechos Cherokee*, los oficiales de Georgia se prepararon para la expulsión”) entre otros ejemplos (Achugar & Schleppegrell, 2005). La evaluación es otro de los recursos discursivos desplegados en el discurso histórico para construir interpretaciones y puntos de vista de manera implícita. Por ejemplo, la construcción de distintos tipos de voces como recopilador, intérprete o adjudicador (Coffin, 2006) crea diferentes niveles de compromiso y relación del historiador con el material presentado. Mientras que en la voz de recopilador el se presenta la información de forma factual evitando inscribir la evaluación, la voz de intérprete se enfoca

en la construcción de evaluaciones de juicio de la conducta, y la voz de adjudicador realiza evaluaciones de tipo moral y por lo tanto es más subjetiva. Estos distintos tipos de voces son típicamente asociados con diferentes géneros históricos. Por otro lado, existe en el discurso histórico en general una tendencia a realizar evaluaciones de estima social y sanción social --juicios-- para explicar el valor y la relevancia de ciertos eventos o personajes históricos utilizando léxico evaluativo, modificación, comparación, uso de adverbios de frecuencia y modo, entre otros recursos lingüísticos.

Por otra parte, a nivel discursivo se han identificado ciertos géneros típicos de la historia como el recuento, el relato, la descripción, la explicación y el argumento (Coffin, 2006; Martin, 2002). Estos géneros discursivos satisfacen la necesidad de documentar el pasado, explicarlo y debatirlo. Al leer un libro de texto el lector se ve expuesto a todos estos géneros textuales, ya que se yuxtaponen fuentes primarias y secundarias además de construir un relato en el texto base. Según Coffin (2006) el género que funciona como columna vertebral del manual es generalmente el relato histórico² (*historical account*), ya que los relatos sirven para orientar a los estudiantes a comprender el período histórico que está siendo estudiado. En los libros más tradicionales los relatos históricos constituyen la fuente principal de información y las fuentes primarias aparecen en la periferia. Los relatos parecen menos fragmentados que en los libros más modernos, ya que se presenta una posición dominante sobre los acontecimientos. Por el contrario, los manuales contemporáneos presentan además una serie de fuentes primarias y secundarias para que los estudiantes puedan comparar diferentes interpretaciones y perspectivas de los eventos. Los manuales nuevos son textos multimodales en los que se utilizan recursos visuales para apoyar el relato central o aportar nueva información.

Estas características generales del discurso pedagógico de la historia han sido confirmadas en subsiguientes análisis realizados en libros de texto latinoamericanos y españoles (ver por ejemplo: Atienza, 2007; Moss, 2010; Moyano, 2010; Oteíza, 2003; Oteíza & Pinto, 2008, en producción; y Morales & Lischinky, 2008; entre otros). A continuación exploramos cómo son utilizados algunos de estos recursos en manuales de historia uruguayos en los que se intenta construir una versión disciplinar del pasado traumático que todavía esta en discusión en la memoria de la sociedad.

El caso uruguayo: la dictadura en los manuales de historia de enseñanza media

El caso de la última dictadura uruguaya es peculiar ya que representa un ejemplo claro de cómo las dictaduras surgen de las democracias (Rico, 2009). Mucho antes de disolverse las Cámaras, en Uruguay se venía generando una crisis en las instituciones democráticas que tuvo repercusiones sociales, económicas y políticas (Weschebor, 2003). El gradual deterioro de las instituciones era especialmente manifiesto a nivel de los límites a las libertades individuales. El Poder Ejecutivo utilizaba frecuentemente –por lo menos a partir de 1968-- recursos constitucionales de excepción (como las medidas prontas de seguridad y la censura) para gobernar por decreto y sin control directo de los otros poderes. Los militares habían ocupado lentamente espacios del dominio público y del funcionamiento del Estado (desde la defensa interna hasta la justicia). Sin embargo, este proceso de deterioro democrático y creciente autoritarismo no es reconocido en la memoria social ni en estudios históricos como parte del período dictatorial. La última dictadura, *strictu sensu*, comienza en 1973. Existe todavía debate a nivel político y académico sobre si comenzó en febrero de 1973 con el enfrentamiento de las Fuerzas Armadas y el presidente Bordaberry (luego resuelto a través del Pacto de Boiso Lanza mediante el cual las FF.AA comienzan a ocupar lugares de poder inconstitucionalmente) o con la disolución de las Cámaras el 27 de junio de 1973 cuando se sustituye el parlamento por un Consejo de Estado electo directamente por el presidente y las FF.AA.

Por otra parte, el debate se mantiene respecto a la atribución de responsabilidades por el comienzo de la dictadura. Por un lado, hay quienes plantean el estado de crisis política causado por la guerrilla como detonante principal; por otro lado, hay quienes afirman que el autoritarismo emerge como contestación a la protesta popular en respuesta a las medidas económicas implantadas para resolver la crisis; por último, hay quienes dan más prioridad al contexto internacional de la guerra fría y las dictaduras de la región como propulsores del golpe.

Si bien en los últimos años se ha llegado a algunos acuerdos a nivel académico, la falta de consenso a nivel de la memoria social, lo politizado del tema y de su enseñanza, hacen que existan distintas perspectivas que van más allá de diferencias académicas. Esto se ve reflejado en los libros de texto como veremos más adelante en el análisis.

A nivel de la enseñanza primaria y media la última dictadura apareció como tema por primera vez en el programa de estudios de 1986, apenas un año después del retorno de la institucionalización democrática, y se ha mantenido en las subsiguientes revisiones: en todos los programas de tercer año de ciclo básico desde 1986 a 2006 ha sido incluido. Las variaciones entre estos programas incluyen aspectos que van más allá de el tema en sí, y que tienen que ver en cómo se piensa la enseñanza de la historia en general. A nivel de perspectiva disciplinaria se ha pasado de un abordaje que integraba estudios sociales e historia a uno que lo hace desde la historia únicamente. A nivel histórico ha habido dos aproximaciones una que integra el conocimiento de Europa, América Latina y Uruguay y otra que distingue la historia nacional de la internacional. El tema aparece bajo diferentes títulos y en diferentes momentos del programa, por ejemplo:

- 1) En el programa de 1986: “UNIDAD 4: El Mundo después de 1945. 3. Uruguay: La tensión social, la crisis política y la quiebra institucional. El restablecimiento de la democracia”;
- 2) En el programa de 1996: “UNIDAD 3: Uruguay en el Mundo Contemporáneo, De la bipolaridad al mundo de hoy. El estancamiento del modelo de país: la crisis política, económica y social; La dictadura (1973-1984); La restauración democrática”;
- 3) En el programa 2006: “UNIDAD II. 1930-1990. Uruguay. El estancamiento y la crisis económico-social y política. El avance hacia el autoritarismo. La dictadura cívico-militar y la recuperación democrática. El contexto intelectual y artístico. Los derechos humanos, los avances en su conceptualización y el rol de Estado”.

A medida que ha pasado el tiempo, la periodización del tema se ha extendido para incluir el período de recuperación democrática que llega hasta los últimos años.

Sin embargo, a pesar de que el tema fue incorporado con celeridad a los programas de estudio desde el primer gobierno democrático posterior a la dictadura, esta decisión ha generado muchas discusiones y polémicas a nivel político. El debate sobre la enseñanza de la historia reciente ha estado centrado en tres aspectos fundamentales --“posibilidad o no de trabajar los temas en la clase”, la ideologización del programa, y la falta de objetividad-- que se convirtieron en los grandes argumentos en la discusión política y mediática del tema (Appratto, 2002, p.1).

Por otra parte, los profesores también han expresado la dificultad de abordar el tema planteando como principales problemas la falta de acceso a la bibliografía, el esfuerzo necesario de actualización (ej. la necesidad de acercarse desde una perspectiva interdisciplinaria), la dificultad de la

trasposición didáctica de estos temas y la emotividad (haber vivido el período y tener reacciones afectivas sobre el mismo) (ver Zaffaroni, 2002). También se ha mencionado como justificación de no incluirlo en clase, que el tema aparece al final del programa y es difícil dedicarle el tiempo necesario para hacer un abordaje profundo.

En la discusión de la última reforma educativa en 2006 hubo una polémica muy fuerte ya que la izquierda estaba en el poder y las políticas sobre cómo tratar con el pasado de la dictadura estaban cambiando a nivel de los Poderes Judicial y Ejecutivo. El debate más polémico se centró en el cuestionamiento personal a profesores investigadores a cargo de redactar el nuevo programa por considerar que sus interpretaciones representaban una *versión de izquierda*. Esta discusión permitió generar algunas propuestas sobre cómo debe ser la enseñanza del tema en relación al rol del docente (la laicidad), el impacto de los medios de comunicación en la información que tienen los estudiantes sobre el tema, y el papel de los alumnos en el aprendizaje (receptores pasivos vs. actores críticos). Entre profesores de historia también se planteó que debe impulsarse la confrontación de argumentos entre distintas visiones del pasado y hacer del tema derechos humanos un componente central del abordaje al período. También se discutió en ese momento la importancia de distinguir y explorar la compleja relación entre historia y memoria (Gerardo Caetano en Novarese, 2005). Estos cambios en los programas fueron acompañados por una serie de cursos de actualización docente y selección bibliográfica y de documentos para enseñar el tema que están disponibles en la página web de la Administración Nacional de Educación Pública (<http://www.anep.edu.uy/historia/>).

Los objetivos de nuestro análisis son por un lado, explorar cuáles son las representaciones del golpe de Estado y las posiciones evaluativas construidas en los manuales, y por otro, explorar cómo la semántica del texto es diseñada para producir ciertas lecturas o efectos pragmáticos en el lector/a; finalmente, este análisis se sitúa en el contexto de uso documentado mediante observaciones etnográficas y una encuesta nacional a profesores de historia.

Metodología de análisis

Partimos de una concepción socio-semiótica del lenguaje (Halliday, 1978; Van Leeuwen, 2008) y socio-cultural del proceso de aprendizaje histórico (Vygotsky, 1978; Werscht, 2002), por la cual consideramos que el lenguaje tiene un papel primordial en la transmisión del pasado. Realizamos el análisis

de manuales desde una perspectiva interdisciplinaria integrando la lingüística, la historia y la educación. Hacemos un análisis crítico del discurso (Fairclough, 1992; Van Dijk 1993; Wodak, 2008) en el que investigamos los manuales como texto, práctica discursiva y práctica social. Es decir, exploramos por un lado, cómo se construyen significados en el texto y a qué discursos se apela para su producción, y por otro, cómo son usados estos textos como artefactos culturales en la (re)producción de ciertos discursos, enfocándonos en las opciones lingüísticas en relación a sus funciones en contextos socio-históricos específicos y su relación con discursos sociales y disciplinares.

Para controlar la calidad y confiabilidad del trabajo seguimos el principio de triangulación a nivel metodológico, del tipo de datos recogidos y en términos del número de personas involucradas en el proceso de interpretación. Integramos al análisis textual de documentos (i.e. manuales), observaciones etnográficas, una encuesta y entrevistas que nos permiten contextualizar el discurso del manual en relación a su contexto de uso, producción y recepción.

Nuestro análisis discursivo se centra en los siguientes sistemas de construcción de significado: transitividad (agencia y representación de actores sociales), evaluación [appraisal] (actitudes, compromiso, graduación), y multimodalidad. Estos nos permitieron enfocar el análisis en la representación, orientación y organización discursiva que los libros de texto hacen del golpe de Estado de 1973.

El análisis de la transitividad nos da la posibilidad de ver cómo se construye la agencia y responsabilidad de los eventos identificando los procesos materiales y los participantes asociados a ellos (Halliday, 1994). El sistema de valoración o evaluación (Martin & White, 2005) nos permite identificar los recursos léxico-gramaticales y discursivos utilizados para inscribir o evocar las posiciones del texto en relación con los eventos participantes y otros discursos (Ej. modalidad, modo, función discursiva, discurso directo o indirecto, concesión, negación, comparación, implicancias, presuposiciones, lexis evaluativa, modificación, cuantificación). Investigamos el sistema de compromiso para ver como se diseña la potencial lectura de los textos construyendo posiciones en relación a otros discursos. El texto construye de esta manera ciertas respuestas inter-subjetivas permitiendo ciertas interpretaciones y cancelando o precluyendo otras. De esta manera la estructura y el contenido del texto junto con el contexto institucional de lectura prescribe y limita posibles interpretaciones (Luke, 1988). De acuerdo a Eco (1979) hay una diferencia entre textos abiertos que generan semiosis ilimitada y textos cerrados que confirman, limitan y refuerzan convenciones y creencias. La estructura de

los textos cerrados contribuye a la simplificación, refuerzo y repetición de mensajes ya que oculta su naturaleza situada y pretende ser objetivo. Según Martin y White (2005) todo texto construye una relación entre hablante/escritor y una audiencia ideal con la que el autor del texto se alinea o no. Es decir que existen maneras en las que se inscribe un lector ideal en el texto presentando por ejemplo al autor como asumiendo que la audiencia toma un punto de vista específico, anticipando que ciertas proposiciones serán problemáticas o adquiriendo una posición argumentativa de persuasión. De esta forma se negocia la relación entre autor y audiencia asumiendo una postura monoglósica en la que no se reconocen otros puntos de vista o una dialógica que expande o contrae múltiples voces.

Por otra parte, analizamos la relación entre los textos y las imágenes que conforman el manual para ver si éstas apoyan, agregan o contradicen la información en el texto base (Kress & Van Leeuwen, 2006; Oteíza, 2006). Realizamos este análisis en todos los textos y luego comparamos los resultados para identificar patrones y diferencias.

El corpus se formó con los libros usados por las profesoras participantes en el estudio etnográfico y se confirmó que fuesen representativos con los datos de la encuesta general a profesores de historia. Mediante este proceso de selección se identificaron tres manuales para hacer el análisis cualitativo del discurso. Estos manuales son: *Pensar la historia 3* de Demasi, Piñeyrúa, Zavala y Artagaveytia editado por Ediciones ideas (1990); *Historia. Mundo, América Latina y Uruguay 1850-2000 3* de Artagaveytia y Barbero editado por Santillana (2009); *Uruguay en el Mundo Contemporáneo.3* de Abadie, Feo, Galiana y Sandrín editado por Monteverde (2009); *Comprender el Uruguay Actual 3*. De Cabanilla y Gutiérrez editado por Monteverde y ANEP (2000). Además se analizó el libro de Historia de Santilla de 4to año –correspondiente a primer año de bachillerato-- para contrastar cómo se presenta un tema relacionado (la dictadura en países del Cono Sur) en otro nivel. Para realizar el análisis lingüístico más detallado seleccionamos las secciones de los manuales donde se presenta el golpe de Estado de 1973.

Para documentar el uso de los manuales realizamos una encuesta por la web a profesores de historia miembros de la Asociación Uruguaya de Profesores de Historia del Uruguay (APHU), durante mayo y junio de 2010. Esta encuesta incluyó una serie de preguntas sobre el uso y las funciones del libro de texto en la clase de historia (ver anexo). Tuvimos 102 respuestas a la encuesta cuyos datos analizamos haciendo un conteo de las respuestas relacionadas con el uso de los manuales y buscando patrones en las funciones y

usos de los textos. Esta información se integró a observaciones etnográficas realizadas durante el año académico 2010 de tres clases de historia en tres liceos diferentes con tres profesoras distintas. Estos grupos representan una diversidad socio-económica y regional a nivel institucional así como en la formación, edad y experiencia de trabajo de las profesoras.

A continuación se presentan los resultados del análisis discursivo de los manuales, y los datos sobre uso de las encuestas y observaciones. Luego se interpretan estos resultados en relación a estudios previos sobre la transmisión del pasado reciente.

Resultados

La presentación de los resultados incluirá primero una descripción general de los manuales y luego una más detallada de cada uno de los aspectos discursivos investigados: transitividad y responsabilidad, evaluación y compromiso. Finalmente se presentarán cuadros comparativos que permitirán marcar los patrones comunes y diferencias entre los manuales. Luego se mostrarán los resultados de la encuesta y de las observaciones etnográficas sobre el uso de estos manuales en el aula de historia.

Manuales de historia: como texto y práctica discursiva

Los manuales de historia son textos multimodales que incorporan un texto base del género discursivo de documentación (Coffin, 2006), junto con fuentes primarias y secundarias que apoyan este relato desde la periferia. Así mismo, se integran fotos y cuadros que aportan información de apoyo o expansión del relato base. Las explicaciones históricas tienden a ser multicausales, incluyendo causas de trasfondo que provienen del pasado lejano –estructurales-- con otras más coyunturales. El texto base integra el recuento de lo que pasó con una explicación consecuencial o factorial evaluado de acuerdo a su importancia histórica. Estos relatos base se caracterizan por incluir pocos participantes humanos (Ej. Bordaberry, Pacheco), y más participantes genéricos (Ej. los partidos políticos, las Fuerzas Armadas, el poder Ejecutivo) y abstractos (Ej. la democracia, la guerra interna) o la conducta generalizada de grupos de gente en un período de tiempo (Ej. las protestas, las medidas prontas de seguridad). Se utiliza un léxico especializado que incluye recursos para construir cronologías (adverbios y frases preposicionales de tiempo, nominalizaciones que empaquetan eventos, organización secuencial, y patrones tema-remata) y explicaciones

implícitas (verbos causales, yuxtaposición de causas, conectores temporales con implicación causal, etc.). Entre los recursos más utilizados para posicionarse en relación a otros discursos se encuentran la cita directa a expertos y protagonistas de la historia. Por ejemplo:

- (1) “El MLN(Movimiento de Liberación Nacional) sostenía que, en ese momento, debido a las condiciones de **“ineficacia de los políticos”**, sólo era posible la **“acción directa”**. (Pensar la historia 3, p. 196)

Se hace también referencia indirecta a los discursos de otros comentando interpretaciones alternativas. Por ejemplo:

- (2) “En la lucha contra la subversión, **los militares no escatimaron ningún recurso; entre ellos, la tortura**³. A partir de 1968 se hicieron práctica corriente en dependencias policiales y desde 1971, también en los cuarteles. **Aún concebida como un combate, las reglas de la guerra** estipuladas en diversas convenciones internacionales **prohibían la tortura.**” (Santillana 3, p. 237)⁴.

Para posicionarse en relación a eventos y participantes se utiliza el lenguaje evaluativo y la cuantificación para graduar las evaluaciones. Por ejemplo,

- (3) “la política **autoritaria del Ejecutivo** se **vio favorecida** por la **fragmentación** existente en los **partidos políticos** que **impidió** hacer una oposición **firme** entre **los parlamentarios**” (Uruguay en el mundo contemporáneo, p. 234).

También se utilizan las construcciones con perífrasis verbales de gerundio que construyen una evaluación intensificada en su grado aspectual (duración) de forma más indirecta.

- (4) la situación política **continuó deteriorándose**”. (Comprender el Uruguay actual, p.74)

La explicación que se construye es mayormente multicausal y argumenta cómo se llegó a la dictadura describiendo un proceso de deterioro gradual del sistema democrático en un contexto de crisis económica y social.

Aparecen como actores principales involucrados en el golpe de Estado los políticos, los militares y especialmente la figura de Bordaberry. El golpe es representado como una nominalización que empaca una serie de eventos que implican responsables que no son marcados directamente en muchos de los casos. Por ejemplo, “el quiebre institucional”, “la disolución de las cámaras”, “la ruptura institucional”, etc.

Las imágenes que aparecen son mayormente de eventos y figuras prominentes de la época. Se utilizan también documentos (fuentes primarias) que apoyan el relato base y dan una oportunidad de cuestionarlo, no sólo expandirlo.

Transitividad y responsabilidad

El análisis de la transitividad en los manuales permitió identificar los recursos discursivos que permiten representar los eventos en conjunción con los participantes responsables por ellos. Identificamos los procesos materiales que requieren un actor responsable que opera en el mundo exterior y los categorizamos de acuerdo a los actores sociales a los que se les atribuye responsabilidad. El cuadro 1 muestra un resumen de este análisis.

Cuadro 1: transitividad y responsabilidad

Texto	Militares	legislativo	ejecutivo	Defensores	Oposición	Impersonal, pasiva, nominalización	indefinido	Total N
Santillana 3ro	6	4	6	0	8	11	1	36
Comprender el Uruguay Actual	13	1	5	1	6	15	4	45
CBU 3ro	6	6	12	1	8 (1 MLN)	37	2	72
Pensar la Historia 3	3	0	1	0	4	17	0	25
Santillana 4to	10	0	3	6	1	22	1	43
Santillana 3ro Golpe G. Terra	4	1	9 (dictado dictadura)	4	2 (población neutral)	6	0	26

Hay patrones como el uso de la pasiva perifrástica y la refleja, la nominalización y construcciones impersonales (plural metafórico, sujetos de interpretación inespecífica), que son típicos de los libros de texto como lo han mostrado estudios previos y nuestra exploración de otros temas en estos manuales. Sin embargo, lo que varía es a quién se le atribuyen responsabilidades cuando sí son marcadas. Es decir, qué actores políticos concretos aparecen como responsables de hechos y/o eventos. En este sentido se puede observar en el cuadro 1 una diferencia entre los manuales analizados. El manual de *Santillana 3*, atribuye mayor responsabilidad a los actores políticos (Poder Ejecutivo y partidos políticos) y a los militares de manera igualitaria en comparación con las construcciones impersonales. En el manual de Monteverde, *CBU*, se le da mayormente responsabilidad al Poder Ejecutivo

y se usan igualmente construcciones impersonales. Por otro lado, el manual *Comprender el Uruguay Actual* asigna responsabilidades mayormente a los militares, aunque prioriza el uso de construcciones impersonales. Por último, en *Pensar la historia* se atribuye mayor responsabilidad a los militares también, pero es mucho mayor el uso de construcciones impersonales. Vemos que al observar los casos en los que se marca explícitamente la agencia existe un continuo de responsabilidad que va de atribuirle al Ejecutivo o a los militares mayor responsabilidad a distribuirla por igual a los distintos actores políticos institucionales. Es importante notar que en ninguno de los casos se le asigna responsabilidad directa a los grupos guerrilleros (Ej. MLN) ni a las protestas de movimientos sociales (Ej. organizaciones estudiantiles, de trabajadores o de grupos de interés económico). Es interesante notar también que el uso de construcciones impersonales que permiten eludir la responsabilidad es más usado en relación a temas de la historia reciente. En nuestro análisis del tema dictadura en los manuales de Santillana 4, vemos que el recurso más utilizado es también la impersonalidad, sin embargo, en el caso del golpe de Estado de Gabriel Terra (1933) en el manual Santillana 3 el uso de la impersonalidad es considerablemente menor. Quizás esto ocurra porque es más difícil y arriesgado atribuir responsabilidades cuando se trata de un tema no saldado en la sociedad o sobre el que existen todavía distintas opiniones o por el hecho de que alguno de esos actores está todavía vivo –argumento utilizado por los opositores a la enseñanza del tema-.

La representación del golpe de Estado se realiza de distintas formas en los cuatro libros, de manera que se atribuye la principal responsabilidad por el desencadenamiento de los hechos que derivan en el comienzo de la dictadura al Poder Ejecutivo, al presidente, o un acuerdo entre el presidente y las Fuerzas Armadas. Se utilizan construcciones pasivas, activas y también la subordinación para construir una imagen de lo que produjo el comienzo de la dictadura. Al revisar la representación del período previo se hace hincapié en el clima de tensión y desorden generado por protestas y guerrilla. También en todos los textos se responsabiliza al Poder Ejecutivo por su incapacidad de solucionar problemas estructurales que generan protestas sociales.

La causalidad se construye mediante el uso de verbos causales como “disolvió” o “dio” que presentan un proceso con varios actantes en el que uno de ellos dirige, ordena o suscita la acción que otro realiza. Por ejemplo,

(5)“El 27 de junio de 1973, el Poder Ejecutivo disolvió las Cámaras y creó en su lugar un Consejo de Estado. Se iniciaba así la dictadura que se extendió hasta 1985.” (Uruguay en el Mundo Contemporáneo, p. 240).

En el ejemplo 5, se utiliza la voz activa para marcar con una serie de procesos que requieren de un papel semántico de agente y se atribuye responsabilidad por el golpe directamente al Poder Ejecutivo. Esta cláusula con procesos causativos precede a la que marca el inicio de la dictadura. Es decir que la dictadura se presenta como resultado de los eventos que la preceden. El uso de la construcción media “se iniciaba” construye este evento como un cambio de estado que afecta al objeto nocional. El uso del imperfecto en este caso también marca el aspecto durativo y gradual de este cambio.

- (6) La situación política continuó deteriorándose y el Presidente Juan María Bordaberry, apoyado e impulsado por las FFAA, dio el golpe de Estado el 27 de Junio de 1973. Se decretó la disolución de las Cámaras de Senadores y Diputados, la limitación del derecho de reunión, y el Palacio Legislativo y las radios fueron ocupadas por las FFAA. Daba inicio la dictadura militar. (Comprender el Uruguay actual, p. 74)

En 6 se observa el uso de procesos causativos, “dio” y “decretó”, junto con la subordinación y la organización temática para construir un encadenamiento de los eventos que relacione causas y motivos con los resultados (i.e. golpe de Estado y comienzo de la dictadura). Por medio de un complejo de cláusulas coordinadas se organiza la información presentando en el lugar de Tema la serie de eventos presentados anteriormente “continuó deteriorándose” que permite representar las causas que conducen al golpe como algo gradual. Al mismo tiempo se utilizan procesos no-finitos para insertar motivaciones causales (i.e. “apoyado e impulsado por las FFAA”). Luego con el uso de la construcción pasiva impersonal con *se* (“se decretó”) el agente responsable de la disolución pasa a segundo plano y se presenta como información nueva la serie de consecuencias producidas por este evento. Allí aparecen por primera vez las Fuerzas Armadas como agente explícito de una pasiva perifrástica en la que se representan actuando sobre otros en un contexto fuera del normal. Finalmente se marca el comienzo de la dictadura como una voz media en la que un estado en tiempo imperfecto, “daba inicio”, comienza sin un agente explícitamente marcado.

Otro de los recursos utilizados para construir la causalidad es la pasiva refleja, en oraciones pasivas con *se* con agente expreso, y con verbos causativos construyendo una configuración de causas que resultan en la huelga general como respuesta al golpe. Sin embargo, es interesante resaltar que en este ejemplo no se le da prioridad explicativa a la disolución de las cámaras como evento clave en el inicio del período dictatorial.

Por ejemplo,

- (7) “Finalmente la crisis se resolvió con la creación del CO.SE.NA. como órgano asesor del Poder Ejecutivo. En junio de ese año –1973-, se decretó la **disolución del parlamento** por parte del presidente Bordaberry en coordinación con las Fuerzas Armadas a través del CO.SE.NA. Este último hecho motivó una prolongada huelga general, que se extendió por más de diez días, y la prohibición de la actividad sindical (clausura de la CNT) y política (proscripción de todos los partidos políticos).” (Pensar la historia 3, p. 196).

El ejemplo 7 muestra cómo la causalidad se construye globalmente en el desarrollo del texto y no sólo a nivel de cláusula. Para comprender el porqué de la “ruptura institucional” el lector necesita conectar la serie de eventos presentados y recuperar los agentes involucrados que no son directamente nombrados. Además es interesante ver que el relato no termina con el golpe sino con la respuesta popular que éste genera integrando en la explicación de la dictadura causas y consecuencias de la ruptura institucional.

En el ejemplo 8 observamos cómo se usa un proceso causativo, junto con una pasiva refleja y conectores causales para elaborar una explicación de los eventos que generan el golpe de Estado, pudiendo reconstruirse el agente sin dificultades.

- (8) **En plena sesión**, estando en trámite la discusión [desafuero de Erro], el presidente **Bordaberry disolvió las Cámaras**, el 27 de junio de 1973. De esta manera se consumaba un golpe de Estado que en realidad venía procesándose en etapas desde hacía varios meses. (Santillana 3, p. 272)

También se representa la causalidad con cláusulas no finitas que construyen potenciales motivos para la acción. Además se usan cláusulas subordinadas que expresan la causa, razón o motivo de la cláusula principal y que están introducidas por un nexo conjuntivo como: que, pues, porque, puesto que, etc.

Estos ejemplos muestran que la construcción de la explicación histórica se realiza en conjunción con la construcción representacional del relato. Mediante la selección de procesos, participantes y circunstancias se construye indirectamente una explicación del golpe de Estado. Los recursos ideacionales y lógicos son utilizados en la construcción de un relato histórico en el que se construye un escenario con procesos, actores y motivaciones que producen un discurso histórico explicativo y no sólo cronológico.

Evaluación de eventos y actores sociales

El análisis de la evaluación permite explorar cómo se inscribe la posición de los autores con respecto a lo representado y también en relación a otros discursos sobre el tema. Nuestro análisis muestra que la mayoría de las evaluaciones son juicios donde se atribuye un valor al comportamiento humano en términos de normas sociales y morales (Ej. moral/inmoral, legal/ilegal, aceptable/inaceptable, normal/anormal, encomiable/deplorable). Estos valores se realizan gramaticalmente como adverbios, atributos y epítetos, nombres y verbos. Por ejemplo,

- (9)“Se hicieron denuncias en el Parlamento por violación a los derechos humanos y en determinadas oportunidades, no se tuvieron en cuenta las decisiones del Poder Judicial.” (Uruguay en el mundo contemporáneo, p. 239).

El ejemplo 9 muestra una evaluación del comportamiento del Ejecutivo donde se marca lo ilegal (denuncia), inmoral (violación a los derechos humanos) e inaceptable (no se toman en cuenta decisiones del Poder Judicial) de la actuación del gobierno sin atribuir responsabilidades directamente. El ejemplo 9 muestra otro tipo de juicio más directo sobre la conducta de actores sociales.

- (10)“A lo largo de 1972, **las Fuerzas Armadas lograron varios operativos exitosos** contra el MLN-T. Descubrieron las “cárceles del pueblo” y capturaron a los principales dirigentes del movimiento, entre ellos a Raúl Sendic. Para setiembre de ese año, la guerrilla había sido derrotada.” (Santillana 3, p. 238).

Este ejemplo muestra la capacidad de las Fuerzas Armadas evaluada a través de sus acciones con resultados modificados positivamente (operativos exitosos y captura de principales dirigentes”). También se muestra a la guerrilla como menos poderosa, ya que fue derrotada por el agente que se asume es las Fuerzas Armadas y que indirectamente se presenta como más capaz y poderoso.

En algunos de los manuales también se recurre a un posicionamiento de nivel afectivo que marca un alto grado de involucramiento personal a nivel emocional, lo que no es típico del discurso histórico. Este tipo de evaluación se realiza típicamente a través de procesos relacionales atributivos de afecto y metáforas gramaticales (nominalizaciones de emociones). Por ejemplo,

- (11)“La aplicación de esta política, en un año que fue tan conflictivo a nivel nacional e internacional, acarrió al gobierno duros enfrentamientos con sectores sindicales y estudiantiles (que por primera vez, cobraron varias vidas humanas).” (Pensar la historia 3, p. 195-196)

En el ejemplo 11 se observa cómo junto con la evaluación con carga afectiva (conflicto, enfrentamiento, cobrar vidas) que denota reacciones afectivas ante eventos sociales, se usa la gradación para subir el tono de las emociones a través del uso de adverbios comparativos, cuantificadores y otro tipo de modificación. En el ejemplo 12 se observa una construcción más directa del efecto emotivo de la situación en distintos participantes. Se construye la evolución afectiva como reacción.

- (12) “Este clima de violencia desconocido en el país generó angustia en la población, la que se veía impactada por permanentes comunicados a través de la radio y de la televisión, allanamientos de domicilios, incluso nocturnos o detenciones arbitrarias.” (Uruguay en el mundo contemporáneo, p. 239).

En este ejemplo vemos cómo se genera por parte de otros la reacción de incertidumbre (violencia desconocida) y angustia por las acciones permanentes de violación de derechos individuales. Se construye además indirectamente una evaluación de juicio por el que se valora como ilegal e inapropiada las acciones de quien tiene el poder y se caracteriza como *sin poder* a la población que aparece como “víctima”. Vemos nuevamente cómo la configuración de actitudes y graduación producen evaluaciones de juicio y afecto que crean una prosodia de alto grado evaluativo. Es así que el relato histórico que pretende ser objetivo al no mencionar responsabilidades por los hechos incorpora un alto grado de subjetividad a través de recursos que indirectamente evalúan los hechos y de cierta manera construyen explicaciones de los mismos y no sólo una mera enumeración de ellos.

El cuadro 2 muestra un resumen de los tipos de evaluación que distintos actores sociales y eventos reciben en los manuales.

Cuadro 2: evaluación de actores sociales y eventos

Actor social/eventos	Juicio	Afecto	Apreciación
Las FFAA/ militares/ policía	Inapropiado, valiente, poderoso, ilegal, inmoral		Composición (-) “proyecto poco claro”
Ejecutivo	Ilegal, poderoso, inmoral, inapropiado, débil,	Produce (-) “temor”	
Legislativo	Inapropiado, poco poderoso		Composición (-) “Deterioro”
Partidos Políticos	Débiles		
MLN	Poco poder, inapropiado, ilegal,		
Movimiento sindical	Poderoso		
Estudiantes		Produce (-) “dolor”	
Pueblo		Reacción (-) “angustia”	
Golpe de estado/dictadura			Composición (-)“oscuro”

El cuadro 2 revela que la mayoría de las evaluaciones de los participantes y eventos son negativas. Existe reconocimiento de la capacidad y poder de actores sociales como las Fuerzas Armadas y el Ejecutivo pero al ser combinadas con juicios de sanción social y moral negativos el efecto discursivo es que los textos tienen un tono de evaluación negativa del período y sus actores en general. Los actores que no son evaluados negativamente como agentes son los que aparecen como “víctimas” o receptores de las acciones de los más poderosos y quienes experimentan las evaluaciones afectivas (Ej. el pueblo, los estudiantes y los trabajadores).

Compromiso: posicionamiento dialógico

Todo texto dialoga con los que le preceden o le siguen y refleja en sí mismo la heteroglosia típica de todo discurso (Bakhtin, 1981). Para analizar cómo estos manuales se posicionan en relación a la existencia de diversas interpretaciones del pasado reciente, exploramos el sistema de compromiso (Martin & White, 2005). El análisis del compromiso [engagement] refiere a los recursos para posicionar la voz del autor con respecto a la de otros y las maneras en las que se reconoce o silencian posiciones en el discurso. Esto nos permite documentar de qué modo los textos construyen un contacto valorativo con sus potenciales lectores y negocian significados con audiencias concretas (Martin & White,

2005). El potencial retórico del manual se investiga explorando las posiciones valorativas construidas por un texto como más o menos compatibles, convergentes o en simpatía con las posiciones que se anticipan de potenciales lectores del texto (White, s.f.). Vemos cómo se construye la voz autoral como abierta o cerrada a posiciones alternativas o interpretaciones distintas sobre el golpe de Estado y los actores relacionados con él. Las opciones semánticas del texto constriñen y delimitan las interpretaciones del lector/a. La estructura del texto presenta ciertas opciones interpretativas al lector/a y el texto mismo crea condiciones pragmáticas para su recepción (reconstrucción).

En los siguientes ejemplos veremos los distintos recursos utilizados en los manuales para construir un posicionamiento dialógico o monológico. El ejemplo 13 muestra cómo se usan procesos mentales para proyectar las ideas/posiciones de un sector implicando que hay otros que pueden tener distintas posiciones con respecto al tema creando un posicionamiento dialógico.

- (13) “En 1967, al igual que en 1958, el electorado pensó que un cambio político ayudaría a luchar contra la crisis.” (Pensar la historia 3, p.195)

El uso del condicional también muestra cómo la idea de probabilidad con respecto al futuro que había en ese momento indica que no había certeza o que existían otras posibilidades. También es interesante el vínculo intertextual que se establece al comparar el período de 1967 con 1958, ya que invita al lector/a hacer conexiones e interpretar este caso particular en relación a otros momentos históricos ofreciendo una lectura preferida de los hechos como crisis económica que se resuelve políticamente.

En el ejemplo 14, observamos cómo se recurre a la cita directa e indirecta de autoridades mostrando diversidad de opiniones y al mismo tiempo validando el relato presentado usando expertos como evidencia argumentativa.

- (14) “El golpe de Estado del 27 de junio de 1973, se explica por múltiples causas. Algunos autores consideran que el quiebre del orden institucional se debió a la debilidad del sistema político que fue incapaz de resolver la crisis que afectaba al país. Otros investigadores explican el golpe por el creciente peso de las Fuerzas Armadas, que fueron ingresando al ámbito político. También se considera que las acciones de los tupamaros contribuyeron al deterioro democrático, porque si bien en 1973 el movimiento estaba derrotado, habían incidido en el deterioro de las instituciones. Otros politólogos le adjudican responsabilidad al Presidente, por la debilidad de sus convicciones democráticas. Éstas son algunas de las explicaciones con respecto a un proceso complejo en el que interactúan diversos factores.” (Uruguay en el mundo contemporáneo, p. 240)

Vemos cómo en el ejemplo 14 aparecen claramente identificados varios expertos con explicaciones distintas sobre la causa del golpe que se proyectan mediante el uso de procesos mentales y verbales. La extravocalización permite a los autores del manual no tomar una opción y presentar varias versiones que compiten en el ámbito público. Este tipo de debate explícito sobre cómo interpretar los hechos muestra el discurso historiográfico en acción y ocurre en relación a la historia reciente, ya que esta discusión no se presenta en los casos de períodos sobre los que existe un consenso o por lo menos explicaciones dominantes. De todas maneras, si bien se presentan distintas posibles interpretaciones éstas aparecen en construcciones impersonales o genéricas de modo que, si bien el lector reconocerá la existencia de distintas posturas, éstas no son atribuibles a ningún investigador ni sector en particular.

En 15 se puede distinguir el uso de la cuantificación y los conectores de expectativa/contra-expectativa para construir un discurso heteroglósico.

- (15) “Algunos legisladores denunciaron valientemente el proceso de copamiento del Estado por los militares, pero muchos callaron.” (Santillana 3, p.271)

Se construye la impersonalidad a través del uso de pronombres indefinidos que junto con la contra expectativa (“pero”) hacen resaltar el hecho de haber sido una posición poco común evaluándola y no sólo describiéndola como variable.

Es importante resaltar también que el relato base intenta presentar una versión “neutral” de los acontecimientos presentando una crónica monológica. Sin embargo, este discurso igual presenta marcas indirectas o evocadas que permite al lector/a recuperar o entender que existen otros discursos posibles. Por ejemplo,

- (16) “El Pacto de Boisso Lanza (febrero de 1973) dio origen al COSENA (Consejo de Seguridad Nacional), integrado por el presidente de la República, los ministros de Defensa, Interior, Relaciones Exteriores y Economía, el director de la Oficina de Planeamiento y Presupuesto, los comandantes en jefe de las tres Fuerzas y el jefe del Estado Mayor Conjunto. De esta manera, los **militares ocuparon un lugar prominente** –e inconstitucional—en el **Poder Ejecutivo**.” (Santillana 3, p. 271)

La primera cláusula presenta la información de manera monológica (una declarativa factiva), pero la siguiente cláusula es causal y revela una evaluación de los hechos que plantea el significado y la lectura preferida de esos “hechos”.

Otros recursos semióticos utilizados para abrir el diálogo son las imágenes y documentos suplementarios. Todos los manuales incluyen documentos primarios como material que extiende o elabora el relato base. La

mayoría incluye un gran número de fotos de eventos y protagonistas. La mayor parte de las fotos son de tipo conceptual con imágenes de los actores políticos emblemáticos y algunas de tipo narrativo que ilustran escenas descritas en el texto escrito (por ejemplo, la manifestación durante la huelga general). El texto que tiene más imágenes y documentos es el Uruguay en el mundo contemporáneo, con 15; seguido por el de Santillana con 8. El resto de los manuales tienen muchos menos (2 y 5). Esta diferencia en el número de imágenes tiene que ver también con el corte que hicimos, ya que para Santillana sólo contamos las del capítulo donde se explica el golpe, pero en los otros analizamos los de la crisis. Por otro lado, *Pensar la historia* sólo tiene imágenes en el libro de ejercicios, no en el texto principal. La interacción con la audiencia es mayormente directa y del tipo de oferta. Por ser en blanco y negro las imágenes parecen más viejas y distantes, pero este color también les da una modalización alta en el ámbito de la historia (Kress y Van Leeuwen, 1996/2006).

Manuales como práctica social

El explorar estos textos como práctica social implica enfocarse en su recepción y circulación, es decir en las conversaciones alrededor de estos textos y sus usos mediante los que se construye y reconstruye su significado en el hacer. Para tener una idea del potencial impacto de estos manuales investigamos el uso de estos textos en el salón de clase. Esta información se obtuvo mediante una encuesta y por medio de observaciones etnográficas. La encuesta fue representativa en términos geográficos, ya que participaron profesores del interior y de la capital, así como en parámetros socio-económicos (liceos públicos y privados). Los profesores que respondieron incluyen novatos y expertos con más de 25 años de experiencia docente. Los resultados de la encuesta a 103 profesores de historia muestran que un 90,9% dice usar manuales para enseñar historia. La mayoría los utiliza como libro de referencia para los estudiantes (82%), para tareas domiciliarias (64%), como fuente de ejercicios prácticos (54%), o para lectura en clase (52%). Además se especificó que se utilizan para tener acceso a documentos y realizar lecturas críticas de éstos. También se menciona que son útiles como elementos historiográficos que proporcionan fuentes secundarias. Por otro lado sirven para el desarrollo de la comprensión lectora, de vocabulario técnico y lectura de mapas. El 100% de los profesores utiliza además otro tipo de materiales incluyendo: fichas de lectura, imágenes, mapas, videos, power points, repartidos, ejercicios y fragmentos de

libros o testimonios.

Las observaciones etnográficas se realizaron periódicamente a lo largo del año académico 2010 y estaban focalizadas en documentar las intervenciones de los estudiantes, los temas tratados y la forma en que se abordaba la enseñanza. La primera autora de este trabajo realizó todas las observaciones registrándolas en notas etnográficas. Las observaciones revelaron que el libro de texto se usa mayormente para tareas domiciliarias, aunque se utilizan documentos o selecciones del relato base para ejercicios hermenéuticos en clase. Por ejemplo, las notas de observación transcritas debajo muestran cómo se usan los libros para traer distintas versiones sobre un mismo tema y se hace una aproximación crítica a los relatos históricos presentados en los textos situándolos históricamente e ideológicamente.

- (17) [la profesora] Les pide que busquen información en un libro de tarea sobre la CNT. Menciona el libro de Ana Frega que tiene uno de los estudiantes. Dice que en algunos más viejos no aparece este tema. Varios [estudiantes] preguntan si lo encontrarán en sus libros. Los estudiantes usan libros diferentes. No tienen info varios. La profa les dice que se fijen en el año de edición. Para saber si está o no, dijo Porqué si va a estar o no. La profa dice que algunos no tienen info y que la información que necesitan buscar es sobre la CNT y dos vertientes nuevas en la izquierda. Se renuevan en la década. Menciona manuales como CBU en los que no aparece la historia de la izquierda del Uruguay. Dice que los escritos más cerca en el tiempo por historiadores como Nahum o Ana Frega sí lo tienen.

Se realizan lecturas en voz alta en las que se analiza oración por oración y términos técnicos o conceptos clave. Los estudiantes participan de una especie de diálogo Socrático con la profesora en el que se lee e interpreta el relato buscando evidencia textual para apoyar estas interpretaciones. En algunas de las clases se observó un paso más en este proceso en el cual se interroga el texto y se contrasta la posición presentada en él con la de otros documentos.

Se realizaron además entrevistas con las profesoras y 20 estudiantes focales quienes fueron invitados o se ofrecieron para participar en la investigación. Todas las entrevistas fueron realizadas por la primera autora en los respectivos liceos y el protocolo de preguntas incluía otros temas además del uso de manuales tuvieron una duración promedio de 40 minutos. Las entrevistas a las profesoras se realizaron al principio del año académico y al final. Los estudiantes fueron entrevistados individualmente al comienzo de la investigación. Se hizo una transcripción verbatim de las entrevistas y se analizaron sólo en función del contenido (para esta parte del trabajo).

Las entrevistas a estudiantes revelaron que la gran mayoría no lee el texto y que mayormente lo usan para realizar tareas domiciliarias en las que tienen que escribir un resumen (recuento/crónica de los eventos) o para responder preguntas concretas planteadas por la profesora. Los siguientes ejemplos muestran dos actitudes que aparecen en los estudiantes con respecto al uso de manuales.

(18) *MAR: ¿Cómo estudias tú, qué haces cuando estudias?

*LUI: Estudiar nunca me senté a estudiar.

*MAR: ¿Nunca te sentaste?

*LUI: Nunca en mi vida me senté con un libro a estudiar.

*MAR: ¿Entonces que salvaste y haces como con lo que te acordás de la clase?

*LUI: Claro concuro a la clase y ta.

(19) *MAR: ¿Y cuando tenés que estudiar historia qué hacés?

*MIL: Y: agarro el libro y Nahum.

*MAR: ¿El libro de texto?

*MIL: El libro de texto y el manual leo.

*MIL: O sea estoy leyendo algunas cosas y tienen tipo algunos extras ahí además del tema principal.

*MIL: Ta: me gusta leer esos detallecitos para complementar un poquito más.

*MIL: Para saber más.

También se hizo referencia a la lectura del texto en clase en algunas ocasiones⁵ y a las diferencias existentes entre lo que aparece en los textos y lo que escuchan en los medios de comunicación o en sus casas. En el ejemplo 20, una de las profesoras explicita su perspectiva con respecto a cómo trabajar con textos y la construcción del relato en historia.

(20) *LIA: ¿Cómo acceder a un libro de historia?

*LIA: Y después ¿cómo se hace historia?

*LIA: Porque todo lo que demos en clase alguien lo hizo.

*LIA: Y todos tenemos un pasado.

*LIA: O sea y todos somos partícipes del pasado.

*LIA: O sea todos tenemos que saber cómo investigar sobre nuestro pasado

*LIA: Entonces eso es lo que yo más a veces más transmitir en la clase es decir bueno.

*LIA: No se queden únicamente con la parte de la clase si no que hagan determinadas cosas o determinados proyectos donde involucre al alumno a ver más fuentes históricas.

*LIA: A que acceda más a lo que pude ser ¿no:?

*LIA: La tal investigación.

*LIA: Obviamente pero al nivel de un alumno entre catorce y diez y seis años que sea la idea de que él puede fijarse en su pasado y reconstruir y hacer un relato y fijarse que la

historia no es solamente la que está en los libros y en la clase si no también que cada uno construye un pasado.

*LIA:Cada uno le (enseña) ahí.

*LIA:Que es una construcción muchas veces.

*LIA:También uno construye su pasado y ve las cosas que tiene su pasado.

*LIA:Por eso se arma un relato histórico.

*LIA:Eso es básicamente el objetivo a la hora de dar las clases.

*LIA:Y no solamente que se queden con un panorama general.

*LIA:Que está bien porque uno cuando hace una clase el alumno tiene que saber un período de tiempo.

*LIA:Tiene que saber análisis de textos.

*LIA:Tiene que saber eso ¿no:?

*LIA:Pero también tenemos que saber cuestionar ese texto que alguien lo escribió.

*LIA:Que alguien lo hizo y lo hizo con una intención.

*LIA:Y que si cierta persona lo hizo y lo escribió con cierta intención es tan ser humano como nosotros que generamos un montón de costumbres, historia y también lo hacemos con una intención.

*LIA:Que se sepa determinada cosa de nuestro pasado.

*LIA:Entonces con ese objetivo también decidí que cada uno vea que la historia no es tan alejada de la realidad.

*LIA:Que uno también.

*LIA:A ver ¿cómo te explico Mariana?

*LIA: Es muy fácil decir que todos participamos de la historia.

En el ejemplo 20 observamos cómo se intenta desarrollar la lectura crítica del texto marcando el hecho de que todo relato histórico tiene un autor y responde a motivaciones determinadas por intereses socio-históricos así como académicos. Al mismo tiempo es interesante ver cómo se reafirma la importancia de ayudar a los estudiantes de concebirse a sí mismos como agentes de la historia y autores válidos de un relato que integra la historia oficial con las historias orales o locales que puedan recolectar.

Estos datos sobre el uso de los manuales nos permiten considerar no sólo el contenido (representación) de un texto, sino también su uso y su recepción (Fairclough, 1992). Esta información permite ver que los estudiantes y los profesores no son usuarios pasivos de los textos y que realizan un uso selectivo y crítico de los mismos. Para poder comprender el significado y la relevancia de las construcciones de la historia en el discurso pedagógico de la historia se necesita integrar diferentes niveles de datos y análisis, ya que el potencial impacto de estos textos como productos y prácticas discursivas en la transmisión de la historia reciente es una actividad de semiosis dinámica e intersubjetiva.

Conclusiones

Investigar el papel del lenguaje en la transmisión del pasado reciente nos permite explorar más en profundidad los significados de este pasado y las negociaciones a través de las cuales se llega (o no) a un consenso social por el que se acepta una interpretación por sobre otra. Asimismo, explorar cómo se distribuyen y reproducen ciertas versiones de la historia permite entender el papel de la transmisión intergeneracional de estas memorias y su uso en la construcción de una conciencia histórica. Los manuales son textos especializados que tienen fines pedagógicos siendo el principal la transmisión de una versión oficial de la historia, valores, creencias y conocimiento a varias generaciones de jóvenes (Luke, 1989; Williams, 1977). El discurso pedagógico de la historia tiene un papel central en la reproducción y transformación de las narrativas sobre el pasado, pero este discurso no se constituye solamente con el manual. Nuestras investigaciones sobre la transmisión del pasado necesitan incorporar datos sobre el uso y recepción de los discursos construidos en los manuales, porque en distintos lugares y con diferentes trayectorias de vida los lectores se posicionan y utilizan de maneras distintas los relatos propuestos por el manual.

Desde la perspectiva crítica del discurso es importante integrar los tres niveles de análisis: el texto, la práctica discursiva y la práctica social porque se considera el lenguaje en uso. Esto implica reconocer la importancia del discurso como índice social y también como instrumento de construcción del orden social (Fairclough, 1992). Para comprender la transmisión del pasado reciente es importante investigar *qué* se transmite y *cómo* se transmite.

El análisis presentado arriba muestra que existe un discurso dominante sobre el pasado reciente en los manuales que explica el golpe de Estado como resultado de un deterioro gradual de las instituciones democráticas como respuesta a la crisis económica y social. Sin embargo, existen pequeñas variaciones en la atribución de responsabilidad por el golpe; algunos de los manuales atribuyen mayor responsabilidad a los militares, mientras que en otros el Ejecutivo es el principal responsable. Todos los textos evitan en mayor o menor medida la alusión al papel de los partidos políticos por ser especialmente un tema controversial.

Por otro lado, el uso de construcciones impersonales y pasivas muestra una variedad de recursos que se utilizan para construir la causalidad de forma mayormente implícita a través de construcciones medias (*se* reflejo), pasivas con *se* y pasivas perifrásticas y también construcciones activas con verbos

causativos. Estos recursos para construir una explicación de manera indirecta parecen ser usados para mantener distancia y evitar inscribir directamente responsabilidades. Como vimos estos recursos son típicos del discurso pedagógico de la historia, pero en el caso de este tema parecen ser utilizados con más frecuencia que en temas más distantes en el tiempo.

A nivel del posicionamiento de actitudinal se observó patrones típicos del discurso histórico con el uso de evaluaciones de juicio y afecto mayormente. El posicionamiento dialógico con respecto a otros discursos construye una voz que fluctúa entre la de recopilador e intérprete, siendo mayormente la construcción de un texto abierto que permite varias lecturas. Esto ocurre porque al estar todavía el tema en debate los autores hacen el esfuerzo de marcar distancia y no tomar una posición fuerte con respecto a éste.

El discurso pedagógico de la historia en los manuales es un índice de las discusiones en la esfera pública y demuestra que el debate sobre cómo y qué enseñar no está resuelto todavía. Al estar expuestos a varios manuales los estudiantes no reciben una sola versión de la historia del pasado reciente. Esto también se observa en el uso de los manuales en el aula ya que las profesoras hacen hincapié en la importancia de contrastar distintas fuentes y leer críticamente los manuales. Sin embargo, aunque se problematiza a cierto nivel “la verdad histórica”, la distinción entre memoria e historia todavía no se trabaja explícitamente por lo que todo pasado se identifica con “Historia” (Demasi, 2004:140). La documentación del uso de manuales por profesores y estudiantes revela que estos discursos no son adoptados acríticamente y que no debe por lo tanto asumirse una transmisión directa de la versión del pasado construida en los manuales. La recepción de estos relatos de discursos oficiales es mediada por profesores y estudiantes quienes atribuyen distinto peso, autenticidad y legitimidad a la historia construida en los manuales.

Este análisis de manuales intentó brindar más datos sobre cómo se va construyendo la historia oficial de un período traumático y cómo se negocian los relatos y explicaciones del pasado reciente cuando no hay consenso. Futuros estudios necesitan explorar más detalladamente cómo los estudiantes interpretan textos concretos y qué papel tiene el manual en la construcción de sus propios significados del pasado reciente.

Notas

1. La metáfora gramatical según Halliday (1994) se refiere a la sustitución de una clase o estructura gramatical por otra. La forma más congruente de representar una cosa es mediante un sustantivo y un proceso mediante un verbo, sin embargo en una metáfora gramatical se usan construcciones menos congruentes, por ejemplo en vez de decir “María leyó una novela” se diría “La lectura de la novela fue productiva”, de esta manera se cosifica un evento y se puede seguir modificándolo.
2. En el relato histórico se hace una crónica de eventos pasados y se explica porqué sucedieron en esa secuencia. Incluye un trasfondo, registro causal y deducción (Coffin, 2006).
3. Negritas en el original.
4. Subrayado nuestro.
5. En el liceo de contexto sociocultural crítico (teniendo en cuenta la situación socio-económica de influencia de la institución), se utilizó el libro *Comprender el Uruguay Actual* para estudiar el período de la dictadura, ya que ANEP había dado suficientes copias para que cada estudiante pudiera tener la propia. La profesora explicó que la posibilidad de tener un texto con acceso a documentos primarios, fotos y ejercicios para hacer en casa era una de las razones por las cuales había tomado la decisión de usar el manual para ese tema. Estos estudiantes no tienen textos propios, pero los de los otros liceos tenían ejemplares de diferentes manuales para consultar en casa.

Agradecimientos

Nos gustaría agradecer a los profesores y a los estudiantes que nos permitieron observar sus clases y a quienes participaron en la encuesta por su tiempo y colaboración con este trabajo. Este trabajo se realizó con apoyo de la John Simon Guggenheim Memorial Foundation.

Referencias

- Achugar, M. & Schleppegrell, M. (2005)** “Beyond connectors: The construction of cause in history textbooks”. *Linguistics and Education*, 16: 298-318.
- Administración Nacional de Educación Pública.**
<http://www.anep.edu.uy/historia/>
- Appratto, C. (2002)** “Problemas en la enseñanza de la historia reciente”. *La Gaceta*, N°23. Consultado en noviembre 2010, en www.aphu.edu.uy
- Atienza, E. (2007)** Discurso e ideología en los libros de texto de ciencias sociales. *Discurso & Sociedad* 1(4): 543-574.

- Bakhtin, M. (1981)** *The Dialogical Imagination*, M. Holquist, (ed.), C. Emerson & M. Holquist, (trans.), Austin, University de Texas Press.
- Coffin, C. (2006)** *Historical discourse: The language of time, cause and evaluation*. London: Continuum.
- Demasi, C. (2004)** “Entre la rutina y la urgencia. La enseñanza de la dictadura en Uruguay”. En Jelin, E. y F. Lorenz. *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado. Memorias de la repression*, (pp.131-162). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Eco, U. (1979)** *The role of the reader*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Egins, S., Peter W. & Martin, J.R. (1993)** “The discourse of history: distancing the recoverable past”. En M. Ghadessy (ed.), *Register analysis: theory and practice* (pp. 75-109). Londres: Pinter Publishing.
- Fairclough, N. (1992)** *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Halliday, M. A. K. (1978)** *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. Baltimore: University Park Press.
- Halliday, M. A. K. (1994)** *An introduction to functional grammar* (2nd ed.). London: Edward Arnold.
- Herrera, M.C. (2007)** “Political culture, school texts and Latin American Societies: Introduction”. *Paedagogica Historica* 43(5): 627-631.
- Kress, G. & Leeuwen, T. (2006)** *Reading images. The grammar of visual design*. London: Routledge.
- Luke, A. (1988)** “Open and Closed Texts: The ideological/semantic analysis of textbook narratives”. *Journal of Pragmatics* 13:53-80.
- Martin, J.R. (1991)** “Nominalization in science and humanities: Distilling knowledge and scaffolding text”. En Eija Ventola (ed.), *Functional and systemic linguistics* (pp. 307-37). Berlín: Mouton de Gruyter.
- Martin, J. R. (2002)** “Writing history: Construing time and value in discourses of the past”. En M.Schleppegrell & M Colombi (Eds.), *Developing advanced literacy in first and second languages: meaning with power* (pp. 87–118). Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum Associates.
- Martin, J. R., and White, P. R. R. (2005)** *The language of evaluation: The appraisal framework*. New York: Palgrave Macmillan.
- Martínez Bonafé, J. (2002)** *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Ediciones Morata.
- Molina, S, Alfageme, B. & Miralles, P. (2010)** *El uso del libro de texto en el aula de historia de segundo de bachillerato*. CIDd: IICongrés Internacional de Didactiques.

- Morales, O. & Lischinky, A. (2008)** “Discriminación a través de las ilustraciones de libros de texto de Educación Secundaria obligatoria en España”. *Discurso & Sociedad* 2(1): 115-152.
- Moss, G. (2010)** “Textbook language, ideology and citizenship: the case of a history textbook in Colombia”. *Functions of Language* 17(1):71-93.
- Moyano, E. (2010)** “Aportes del análisis de género y discurso a los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares: las ciencias biológicas y la historia”. *Discurso & Sociedad* 4(2): 294-331.
- Nora, P. (1984)** “Between memory and history”. En Pierre Nora (ed.), *Realms of Memory. The Construction of the French Past*. Nueva York, Columbia University Press, vol. 1.
- Novarese, C. (2005)** “La historia que nos contaron y la que nos contarán”. *El País, Domingo Suplementos*. 27 de noviembre, Año 88-No 30280.
- Oteíza, T. (2003)** “How contemporary history is presented in Chilean middle school textbooks”. *Discourse & Society* 14 (5): 639–660.
- Oteíza, T. (2006)** *El discurso pedagógico de la historia. Un análisis lingüístico sobre construcción ideológica de la historia de Chile (1970–2001)*. Santiago, Chile: Frasis.
- Oteíza, T & Pinto, D. (2008)** “Agency, responsibility and silence in the construction of contemporary history in Chile and Spain”. *Discourse Society*, 19(3): 333 - 358.
- Rico, A. (2009)** “Sobre el autoritarismo y el golpe de estado. La dictadura y el dictador”. En Demasi, C., Marchesi, A., Markarian, V., Rico, A. & Yaffé, J. *La dictadura cívico militar. Uruguay 1973-1985*, (pp.180-246). Montevideo: Ediciones Banda Oriental.
- Schleppegrell, M, Achugar, M. & Oteíza, T. (2004)** “The Grammar of History: Enhancing Content-Based Instruction through a Functional Focus on Language”. *Tesol Quarterly* 38: 67-93.
- Unsworth, L. (2000)** “Investigating subject-specific literacies in school learning”. En L. Unsworth (ed.) *Researching language in schools and communities: Functional Linguistic Perspectives*, (pp. 245-274). London: Cassell.
- Van Dijk, T. A. (1993)** “Principles of critical discourse analysis”. *Discourse & Society* 4 (2), 249–83.

- Van Dijk, T. A. (2004)** “Racism, discourse and textbooks”. Paper for a symposium on Human Rights in Textbooks, organized by the History Foundation, Istanbul – April 2004.
- Van Leeuwen, T. (2008)** *Discourse and Practice: new tools for critical discourse analysis*. Oxford: Oxford University Press.
- Welzer, H. (2010)** Re-narrations: How pasts change in conversational remembering. *Memory Studies* 3(10):5-17.
- Wertsch, J. (2002)** *Voices of collective remembering*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Weschebor, I. (2003)** “¿Cómo hacer presente el pasado reciente?” *La Gaceta* No. 27. Junio, pp.1-6. Montevideo, Uruguay. Consultado en noviembre 2010, en www.aphu.edu.uy
- White, P. R. R. (s.f.)**. The appraisal website. Consultado en noviembre 2010, en <http://www.grammatics.com/appraisal/>.
- Williams, R. (1977)** *Marxism and literature*. Oxford: Oxford University Press
- Wineburg, S., Mosborg, S., Porat, D., & Duncan, A. (2007)** “Common Belief and the Cultural Curriculum: An Intergenerational study of Historical Consciousness”. *American Educational Research Journal*, 44(1): 40-76.
- Wodak, R. (2008)** “Discourse Studies - Important Concepts and Terms”. En R. Wodak & M. Krzyzanowski (Eds.) *Qualitative Discourse Analysis for the Social Sciences* (pp.1-29). Basingstoke: Palgrave.
- Zaffaroni, E. (2002)** “La dictadura militar como contenido de enseñanza”. *La Gaceta* No. 23. Junio,1-6. Montevideo, Uruguay.

Textos analizados

- ANEP (s/f)** Programas de historia 1986, 1996, 2006. Consultado en septiembre 2010, en <http://www.anep.edu.uy/historia/>
- Abadie, S. Feo, H. Galiana, M. & Sandrín, M. (2009)** *Uruguay en el Mundo Contemporáneo* 3. Montevideo: Monteverde
- Amestoy, B., Decia, A. & Di Lorenzo, L. (2008)** *Historia 4. El mundo actual*. Montevideo: Santillana.
- Artagaveytia, L. & Barbero, C. (2009)** *Historia. Mundo, América Latina y Uruguay 1850-2000* 3 Montevideo: Santillana
- Cabanilla, S. & Gutiérrez, M. (2000)** *Comprender el Uruguay Actual* 3. Montevideo: Monteverde y ANEP.
- Demasi, C., Piñeyrúa, A. Zavala, A. & Artagaveytia, L. (1990)** *Pensar la historia* 3. Montevideo: Ediciones ideas.

Notas Biográficas



Mariana Achugar es profesora de Estudios Hispánicos y Adquisición de la Segunda lengua en la Universidad Carnegie Mellon, Pittsburgh, PA. Su investigación explora el papel del lenguaje en el cambio y reproducción cultural. Ha hecho estudios sobre desarrollo del lenguaje académico y la identidad profesional en contextos bilingües y sobre el discurso político. Entre sus publicaciones más recientes se encuentra *What we remember: the construction of memory in military discourse* (2008), Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishers. Actualmente realiza una investigación etnográfica financiada por la John Simon Guggenheim Memorial Foundation sobre el papel del discurso en la transmisión intergeneracional de la historia reciente en Uruguay.



Amparo Fernández es egresada de la licenciatura en Lingüística de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UdelaR. Es estudiante de la Maestría en Ciencia Política de la Facultad de Ciencias Sociales y del Diploma de Perfeccionamiento Profesional y Posgrado en Orientación Educativa Universidad Católica/ Colegio Juan Zorrilla de San Martín. Trabaja como profesora de *Idioma Español* en enseñanza media y en proyectos de investigación en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Forma parte del grupo de investigación internacional *Afro-Latin Linguistics: language contact in intercultural settings*, financiado por STINT, dirigido por Laura Álvarez, Tania Alkmim y Magdalena Coll.



Nicolás Morales estudió historia en el Instituto de Profesores “Artigas” y en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UdelaR. Actualmente cursa la maestría en Didáctica de la Historia en CLAEH. Trabajó junto a Amparo Fernández en el Proyecto de investigación “El Lenguaje de los partidos políticos en la transición a la democracia. Enfoque histórico-lingüístico.” financiado por el programa de apoyo a la Investigación de Estudiantes 2008 - CSIC- FHCE que obtuvo Mención Especial. Trabaja como profesor de *Historia y Estudios Económicos y Sociales* en enseñanza media. Es integrante del Seminario Permanente *Manuales e Historiografía* del Posgrado de Especialización y Maestría en Didáctica de la Historia, dirigido por Ana Zavala.