



DISCURSO

& SOCIEDAD

Copyright©2014
ISSN 1887-4606
Vol. 8(1), 12-36
www.dissoc.org

Artículo

**El golpe de Estado llega al aula.
Las versiones para niños de la historia
reciente**

***The coup d'état reaches the classroom. Versions
of recent history for kids***

Julia Zullo

Instituto de Lingüística
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires
(Argentina)

Resumen

*¿Qué representaciones sociales circulan actualmente sobre el último golpe de Estado en Argentina? ¿Qué esperamos que recuerden los niños -ahora y cuando sean adultos- respecto de este período de la historia? ¿Es posible que versiones diferentes de los hechos convivan de manera aconflictiva? ¿Qué papel le corresponde a la escuela en ese debate? En trabajos anteriores (Zullo, 2011 y 2012) fundamentamos la necesidad de abordar las versiones de la historia reciente que se ofrecen para chicos del nivel primario (Carretero y Kriger, 2006). En ese primer momento, al analizar el libro *El golpe y los chicos* (1996) de la escritora Graciela Montes sobre los sucesos del período de la última dictadura militar argentina, producido desde el Campo de Recontextualización Pedagógica (Bernstein, 1996) advertimos la presencia de elementos del discurso político (Sigal y Verón, 1985) en tensión con los componentes del discurso pedagógico (Bernstein, 1996). En una segunda etapa de la investigación, nos preguntamos si en los materiales producidos desde el Campo de Recontextualización Oficial hallaríamos la misma tensión. Para responder a este interrogante, analizamos el material digital producido a nivel nacional desde el Ministerio de Educación argentino con motivo de recordarse el 35° aniversario del inicio de la última dictadura militar en Argentina (Zullo, 2013). En esta tercera fase del proyecto nos proponemos organizar y exponer parte de los resultados obtenidos. El análisis comparativo se articula en dos ejes: en primer lugar, el eje del diseño y de la organización de la información en los textos desde el cual abordamos los aspectos gráficos monomodales y multimodales (Kress y van Leeuwen, 1996) de los materiales trabajados así como también el ordenamiento global de la información (Van Dijk, 1983); en segundo lugar, el eje de los lugares enunciativos desde el cual se analiza la construcción del/los locutor/es y enunciador/es y sus respectivos alocutarios/destinatarios (Ducrot, 1984) así como también los desdoblamientos en la destinación según la conceptualización de E. Verón (1987). En términos generales, los resultados revelan fuertes diferencias entre los materiales pedagógicos analizados respecto de estos ejes.*

Palabras clave: Dictadura militar argentina - Recontextualización pedagógica/oficial – diseño – dispositivo de enunciación

Abstract

*What social representations about the latest coup d'état in Argentina circulate at this moment? What do we expect children to remember –now and when they are adults- regarding this historical period? Is it possible that different versions of the events coexist in a non-conflictive manner? What is the role of the school in that debate? In previous work (Zullo, 2011 & 2012) there was an argument in favor of the need to approach the study of the different versions of recent history that are offered to kids in the primary levels (Carretero & Krieger, 2006). In that first part of the project, the analysis of the book *The coup and the kids* (1996) written by Graciela Montes about the events of the latest military dictatorship period in Argentina produced from the field of pedagogical recontextualization (Bernstein, 1996), it was found there were elements of political discourse (Sigal & Verón, 1985) in tension with components of pedagogical discourse (Bernstein, 1996). In the second part of this study, we explored if we would find the same tension in the materials produced from the field of official recontextualization. To answer that question we analyzed the digital material produced at the national level by the Argentinean Ministry of Education for the commemoration of the 35 anniversary of the latest military dictatorship*

(Zullo, 2013). In this third phase of the project, we organize and present part of the results found through a comparative analysis organized in two axes: first the axis of design and the organization of information in the texts exploring the monomodal and multimodal graphic features (Kress & Van Leeuwen, 1996) and the global organization of information (van Dijk, 1983). In the second axis of analysis, we explore the places of enunciation to identify the construction of the interlocutors (speaker/hearer) (Ducrot, 1984); as well as the split of the addressee according to E. Verón's (1987) conceptualization. In general terms, the findings reveal strong differences between the pedagogical materials in relation to these two axes. It may be due to the strong institutional presence that the most recent materials which is from a graphic design more appealing, turns out to be more distanced from the polemic orientation that G. Montes work has.

Key words: recontextualization, places of enunciation, multimodal analysis, pedagogical discourse, Argentina-military dictatorship

Introducción

1. Los historiadores y especialistas en enseñanza de la historia argentina coinciden en señalar que a partir de 1990, los modos tradicionales de enseñar la historia han entrado en crisis¹. Al parecer, esta crisis se da en el marco de un proceso global que involucra tanto a la academia, a las instituciones educativas como a la sociedad civil y al campo político. Según Carretero et al (2006)² específicamente en el ámbito educativo argentino, buena parte de esta crisis se explica por la tensión implícita e irresuelta entre dos tipos de lógicas que han articulado la enseñanza de la historia en la escuela desde el siglo XIX: *la racionalidad crítica de la Ilustración y la emotividad identitaria del Romanticismo* (2006: 169-195). Esta tensión se hace presente en los diseños curriculares al formular objetivos del aprendizaje relativos al conocimiento de los hechos del pasado, por un lado, y relativos a los órdenes de lo afectivo-valorativo y a la conformación de identidades, por otro. Según estos autores, durante las últimas décadas estas tensiones se han vuelto cada vez más difíciles de conciliar en la práctica escolar. Parte de esta problemática se hace evidente en la separación entre las clases de historia y la celebración de efemérides escolares.

Por otro lado, en los últimos años, bajo la denominación de *historia del presente* o *historia reciente* aparece una corriente de la historia social dedicada a trabajar sobre la memoria social. Estos estudios, surgidos en Francia entre fines de la década del 70 y comienzo de los años 80 (Nora, 1984), se hacen presentes en la Argentina desde los primeros años de restauración de la democracia impulsados -sobre todo- desde las organizaciones de derechos humanos y con el objetivo común de sostener el recuerdo de las víctimas, el reclamo de verdad y justicia y a la vez, de impedir cualquier otro intento de golpe de Estado (Dussel et al, 2003). Sin embargo, a partir de 2003, estos planteos pasaron a formar parte de la agenda gubernamental: en efecto, durante el gobierno de Néstor Kirchner muchos de los reclamos históricos de los organismos de derechos humanos fueron atendidos, así como también fueron derogadas o declaradas inconstitucionales las leyes que habían dejado libres a los militares responsables de las violaciones a los derechos humanos³. Como consecuencia de estas políticas, la historia reciente llegó a todos los niveles del sistema educativo: al promulgarse en el año 2006 la nueva Ley Nacional de Educación (26.206/06), los hechos sucedidos en Argentina a partir del golpe de Estado del 24 de marzo de 1976 se convirtieron en contenido curricular obligatorio de los tres ciclos de la educación primaria⁴.

2. Pese a las políticas de memoria impulsadas no sólo por el gobierno nacional sino también por muchas organizaciones y partidos políticos, hablar de la última dictadura en Argentina es un problema: por un lado

porque persisten los recuerdos dolorosos y crudos, porque aún quedan muchas familias que no saben qué sucedió con sus seres queridos y muchos niños nacidos en cautiverio y secuestrados que no han recuperado sus verdaderas identidades. Por otro lado, porque un gran sector de la sociedad argentina sostiene que el único camino hacia la unidad y la reconciliación es el olvido y la clausura. Buena parte de estos argumentos se sostienen sobre la llamada “teoría de los dos demonios”⁵ que, a su vez, se basa en un supuesto enfrentamiento entre militantes revolucionarios y militares durante los años de represión. A partir de esta supuesta “guerra” y en función del tiempo transcurrido y la cantidad de militares juzgados, este sector considera que las cuentas están saldadas y que es hora de cerrar el debate. Ante este panorama, es esperable que resulte mucho más problemático aún plantear el tema en las aulas porque a las dificultades generales ya explicitadas se suman: a) la tensión que planteamiento del tema puede generar entre los adultos involucrados en la práctica pedagógica (maestros-directivos-padres); b) la confusión y angustia que puede generar entre los mismos alumnos (debido a la complejidad de los acontecimientos y al horror de ciertos relatos); c) la falta de materiales didácticos, especialmente pensados para niños. De esta serie de problemas nos interesa especialmente este último debido a que durante los últimos años, se han puesto en circulación en las escuelas primarias algunos materiales didácticos sobre la última dictadura. Esta investigación se propone como objetivo general, abordar desde el Análisis del Discurso los textos destinados a niños de la escuela primaria que recuperan el período 1976-1983.

Marco teórico. Objeto de estudio

1. Para el sociólogo inglés B. Bernstein (1996), el funcionamiento del sistema educativo puede analizarse a través de tres ejes. Cada uno de estos ejes organiza un conjunto de reglas y principios específicos que garantizan el funcionamiento del sistema complejo a la manera, según el mismo Bernstein, de las reglas de la gramática de una lengua que garantizan la producción casi infinita de enunciados. De los tres conjuntos de principios (reglas distributivas, de recontextualización y de evaluación), nos interesan particularmente las llamadas reglas de recontextualización en función de las cuales los saberes se pedagogizan, se vuelven enseñables. Nuestro interés especial, como analistas del discurso, se basa en que estas reglas son eminentemente discursivas y en esta transformación de discursos en discursos⁶ se ponen en juego saberes y supuestos socialmente compartidos que se dan por sentados y que no siempre son conscientes (o que parecen tan obvios que resulta difícil cuestionarlos).

2. Las reglas de recontextualización del discurso pedagógico involucran la acción en dos tipos de campos: el oficial y el pedagógico. El primero incluye básicamente los contenidos básicos comunes que el Estado elabora y distribuye en las instituciones educativas, a nivel nacional y que son legalmente obligatorios para todo el sistema educativo. El curriculum oficial se entiende como un ordenamiento y jerarquización por niveles de objetivos y contenidos, o sea, establece los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que se espera que los estudiantes logren en los distintos niveles de educación. Por otro lado, el campo de la recontextualización pedagógica incluye a las instituciones formadoras de profesores; las instituciones educativas, las editoriales productoras de textos de estudio y revistas especializadas, también los seminarios, foros educacionales, etc. A primera vista, la recontextualización pedagógica actúa sobre el proceso de recontextualización oficial. Es decir, a partir de los procesos de selección y reordenamiento de los saberes emanados desde el Estado, otras instituciones (públicas y privadas) adaptan y re-recontextualizan esos saberes y los dejan “listos para el aula”. Sin embargo, el proceso a veces es inverso y es el Estado el que selecciona e incorpora trabajos provenientes del campo pedagógico a los contenidos curriculares comunes y muchas veces, como se verá a continuación, también preparara materiales para el aula.

Delimitación del corpus y herramientas metodológicas

A partir de estos conceptos, nos propusimos analizar dos materiales sobre la dictadura especialmente producidos para niños provenientes de estos dos campos: del oficial, el sitio web que el Ministerio de Educación difundió con motivo del 35° aniversario del comienzo de la dictadura (en adelante *A 35 años*) y del pedagógico, el trabajo de Graciela Montes, *El golpe y los chicos* publicado originalmente por la editorial Colihue en 1996. Si bien existen antecedentes de estos estudios en la Argentina⁷, los mismos se han encarado desde la sociología de la educación (Kaufmann, 2006) o bien desde la didáctica de la historia (Levín, 2007). Además, la mayor parte de estas investigaciones se centran en el análisis de los materiales producidos para la escuela media⁸. Sostenemos que el análisis del discurso, encarado desde una perspectiva crítica, constituye una herramienta especialmente productiva para describir y explicar la dinámica de los conflictos ideológicos (Hodge y Kress, 1993) que en casos como este, involucran procesos de disputa, de imposición y de transformación de las representaciones sociales (Raiter, 2002) vigentes en una comunidad. Como antecedente de la tarea que encaramos, contamos también con los trabajos de analistas del discurso de Uruguay y Chile (Achugar, 2011; Achugar et

al, 2011; Cárdenas Neira, 2012; Oteíza, 2009, 2011, entre otros), países que también han sufrido sobre finales del siglo XX, gobiernos dictatoriales que aplicaron las mismas políticas de exterminio basadas en la desaparición forzada de personas, la represión, la censura y el terrorismo de Estado. Estos países, –más allá de las diferencias coyunturales- se enfrentan también al desafío de incluir la historia reciente como contenido curricular, en plena tensión por la legitimación de algunas versiones en detrimento de otras.

Desde el punto de vista metodológico, como este trabajo forma parte de una investigación a largo plazo, en esta oportunidad nos propusimos analizar el material desde dos perspectivas teórico-metodológicas que consideramos complementarias. En primer lugar, desde la organización y distribución de los modos semióticos de los materiales identificando los aspectos monomodales y multimodales (Kress y van Leeuwen, 1996) así como también el ordenamiento global y secuencial de la información (van Dijk, 1983). Consideramos que esta dimensión es de suma importancia dado que estamos trabajando con un material gráfico y otro digital. Entendemos que las potencialidades de estos soportes habilitan (o deshabilitan) el uso y la combinación de diferentes códigos semióticos y de diferentes patrones de organización de la información. En segundo lugar, trabajamos el corpus desde la configuración de los lugares enunciativos que suponen la construcción del/los locutor/es y enunciadador/es y sus respectivos alocutarios/destinatarios (Ducrot, 1984). En este nivel también se analizan las relaciones que estas posiciones simbólicas construyen entre sí y en relación con el nivel de los enunciados, es decir, con los saberes expuestos/supuestos acerca del período histórico en cuestión⁹. Entendemos que de esta relación podemos detectar algunas características asociadas a textos polémicos en el corpus a analizar¹⁰ (Sigal y Verón, 1985; Verón, 1987)¹¹.

Para organizar la exposición, ordenamos los resultados del análisis semiótico-macroestructural, en primer lugar y del nivel enunciativo, en segundo lugar. En cada caso, comenzamos por el trabajo de Graciela Montes¹² porque desde el punto de vista cronológico, fue el primero en publicarse. En este caso, como decíamos más arriba, se trata de un proceso recontextualizador que va desde el campo pedagógico al campo oficial, dado que la publicación de este material es previa a la inclusión del tema en el currículum nacional. Sin embargo, la edición de 1996 no fue la única. Elegimos para el análisis la última edición -corregida y ampliada- de 2006 que se publicó junto con el diario *Página 12* y que coincidió con la incorporación del “Día de la Memoria por la Verdad y la Justicia” al calendario escolar. En cuanto al sitio web *A 35 años*, si bien se produjo específicamente para el 24 de marzo de 2011, aún está disponible en el portal Educ.ar, portal educativo oficial que provee documentos y recursos

didácticos para todos los niveles de enseñanza del país (<http://educacionymemoria.educ.ar/primaria>). Ambos materiales son utilizados de manera recurrente por los maestros de nivel primario de la Ciudad de Buenos Aires como punto de partida para trabajar con los alumnos, para confeccionar carteleras conmemorativas y para redactar discursos destinados a los actos escolares.

Organización semiótico-macroestructural: presentación visual y organización de la información

1. *El Golpe*: La cuarta edición de este trabajo posee un formato de cuadernillo impreso abrochado de 16 páginas (de 19 cm x 28 cm) que se publicó junto con el diario *Página 12*, el 24 de marzo de 2006. (Figura 1)



Figura 1: *El Golpe* de Graciela Montes.
Edición del 24-3-06. Portada

Desde el punto de vista del formato, el interior del material es eminentemente escrito. Si bien aparecen ilustraciones (de Rep¹³) cada dos carillas, la mayor parte es texto corrido dos columnas, en una tipografía similar a la del diario, organizado en 8 apartados separados con subtítulos (Figura 2): *El golpe*; *A río revuelto...*; *En el pozo del terror*; “*¡Por algo será!*”; *La plata dulce que se volvió amarga*; *La gesta de los pañuelos blancos*; *La última baraja*; *Cara a cara y en voz alta*.



Figura 2: *El Golpe* de Graciela Montes. Interior: páginas 4 y 5

A partir de estos subtítulos que organizan los contenidos se destacan seis series de sucesos del período 1976-1983:

- la desaparición forzada de personas,
- la política económica del período,
- el surgimiento del movimiento por los derechos humanos,
- el mundial de fútbol de 1978
- la Guerra de Malvinas
- el llamado a elecciones de 1983

Como puede observarse, el ordenamiento general sigue un criterio cronológico, aunque algunos procesos se desarrollaron a lo largo de todo el período. Es importante señalar que, si bien estos acontecimientos no aparecen vinculados entre sí,¹⁴ se explicitan antecedentes y consecuencias del período completo:

Antecedentes	Consecuencias
<ul style="list-style-type: none"> • los golpes de Estado anteriores (entre 1930 y 1966) • el gobierno de Isabel Perón • la actuación de grupos guerrilleros 	<ul style="list-style-type: none"> • el gobierno de Raúl Alfonsín • la creación de la CONADEP y el Juicio a los comandantes • las leyes de Obediencia Debida y Punto Final • la Ley de Indulto del presidente Carlos Menem • el gobierno de Néstor Kirchner y la derogación de las leyes anteriores • la labor de las Abuelas de Plaza de Mayo y la recuperación de los nietos desaparecidos.

Cuadro 1: Antecedentes y consecuencias de la dictadura militar argentina en *El Golpe* de G. Montes

Las ilustraciones en algunos casos, son caricaturas de los comandantes de la Junta que asumió en 1976, en otras se trata simplemente de uniformados. En todos los casos, los civiles aparecen como pacientes/víctimas de las acciones que realizan los militares ya sean procesos accionales (señalados con vectores) o verbales (con globos de historieta). Incluso en la última ilustración, que ocupa la página completa y posee los colores con más matices y mayor saturación, las Madres de Plaza de Mayo aparecen marchando pero amenazadas por un tanque militar (Figura 3). Las imágenes de los militares son verdes, azules o grises mientras que los colores cálidos del espectro están destinados a las ilustraciones de los civiles o de los símbolos de la democracia (la Casa de Gobierno, la portada de la Constitución Nacional, etc.)



Figura 3. *El Golpe* de Graciela Montes.
Página 16

2. *A 35 años.* El sitio web del Ministerio de Educación muestra en la presentación una propuesta multimodal y en apariencia, más interactiva. La ilustración muestra una situación de clase, tomada desde un plano bastante atípico: un ángulo picado casi cenital. Un grupo de chicos sentados, trabajando alrededor de una mesa, en el contexto de un aula o biblioteca escolar. La maestra se acerca a la mesa trayendo algunos libros¹⁵ (Figura 4). La dirección de la mirada de cada niño apunta a otro niño o bien a la tarea que están realizando (conformando procesos reaccionales transactivos) mientras que la mirada de la maestra forma un vector reaccional no transactivo: mira más allá de los límites de la imagen.



Figura 4. A 35 años. Portal del Ministerio de Educación
Presentación de la página

A la imagen se suma una superposición de objetos que van apareciendo como efecto del desplazamiento del ratón/mouse sobre la mesa y alrededor de los participantes (una tapa de la revista *Gente*, un automóvil modelo-marca Ford Falcon de color verde, el contorno de los pañuelos de las Madres de Plaza de Mayo, etc.): se trata de objetos vinculados de manera metafórica o metonímica con ciertos acontecimientos de la dictadura. Si bien la imagen inicial parece estar dirigida a los niños, las relaciones de cada uno de estos objetos con el tema/serie de acontecimientos a tratar requieren de la presencia de un adulto.

En la parte inferior de la imagen inicial se ofrece un menú organizado en cuatro columnas (cuadro 1): la primera de ellas, la más vinculada con la imagen -ya que remite al trabajo en clase-, permite acceder a las actividades

para los dos primeros ciclos del nivel primario (junto con otras dos entradas *Listado de objetos* y *A 35 años*).

A 35 años	La construcción de la memoria	Terrorismo de Estado	La vida cotidiana durante la dictadura
<i>Actividades primer ciclo</i>	<i>El Siluetazo</i>	<i>El golpe de Estado</i>	<i>Los medios y Malvinas</i>
<i>Actividades segundo ciclo</i>	<i>Nunca Más</i>	<i>Terrorismo de Estado</i>	<i>La resistencia</i>
<i>Listado de objetos</i>	<i>Identidad y memoria</i>	<i>Detenidos desaparecidos</i>	<i>Mundial 78</i>
<i>A 35 años</i>		<i>Contexto internacional</i>	<i>Censura</i>
		<i>Política económica</i>	
		<i>Noche de los lápices</i>	

Cuadro 2. *A 35 años*. Portal del Ministerio de Educación. Menú principal

Las demás columnas, -encabezadas por los títulos *La construcción de la memoria*, *Terrorismo de Estado* y *La vida cotidiana durante la dictadura*- contienen entradas que llevan a diferentes momentos del período 1976-1983, pero también a sucesos posteriores sin que se imponga un criterio que justifique este ordenamiento. De esta manera, acontecimientos puntuales como el mundial de fútbol de 1978 o la *Noche de los Lápices*¹⁶ están en diferentes columnas y procesos a largo plazo como *la resistencia* o *la política económica*, también.

El ordenamiento de los ítems tampoco sigue un criterio cronológico dado que eventos como *El Siluetazo*¹⁷ aparece “antes” que el terrorismo de Estado.

Finalmente, cada uno de estos enlaces conduce a textos extensos (ejemplo en Figura 5) que si bien están enmarcados gráficamente en un fondo que imita la hoja de un cuaderno o cartelera, convierten el contenido en un material prácticamente monomodal¹⁸, similar al material impreso de Graciela Montes.

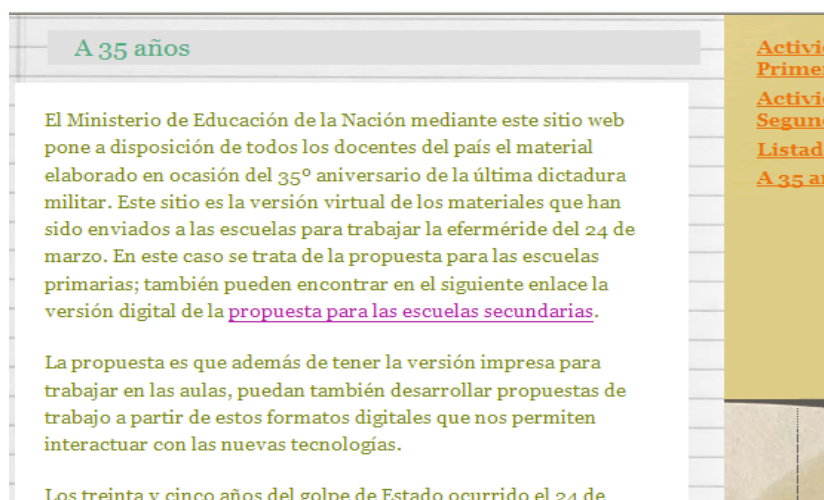


Figura 5. A 35 años. Ministerio de Educación. Entrada A 35 años

Recapitemos hasta aquí: en cuanto a los hechos destacados y a la organización de la información, el texto de Graciela Montes parece, al menos formalmente mucho más abarcativo ya que se reconocen causas del golpe de Estado y los acontecimientos posteriores que -al menos en materia de justicia y derechos humanos- se extienden hasta 2006. El formato libro-cuadernillo con preponderancia de texto corrido (sumado a la superestructura global de narración del texto completo), condicionan una lectura lineal del material, con una direccionalidad constante de izquierda a derecha y arriba-abajo que bien puede encarar un niño solo. La organización del color de las ilustraciones, puede servir para reforzar la organización de dos grandes tipos de participantes configurados en el texto.

Respecto del sitio web del Ministerio de Educación, parece dirigido a un destinatario adulto-educador que recurre a este material para llevarlo a los niños-alumnos. Partiendo de una imagen inicial atractiva -que tal vez se pueda utilizar para despertar el interés de los niños- a continuación se ofrece una cantidad y un ordenamiento de la información que requieren de un adulto que organice un recorrido. La página principal como conjunto no plantea un único patrón de lectura: la distribución de tipografías y colores ofrece varios recorridos alternativos aunque ninguno sigue un patrón narrativo-explicativo. Esta aparente desorganización en los temas, podemos pensar que supone algunos conocimientos previos por parte del usuario adulto que le permitan armar recorridos coherentes a partir de los tópicos que se le ofrecen. Veremos si estos presupuestos -conocimientos previos y libertad en la construcción de recorridos- se sostienen en el resto del análisis.

Los lugares enunciativos

1. *El Golpe*:

1.a- El locutor-enunciador: El comienzo del texto es claro respecto de la delimitación del locutor y de los que podemos considerar un cuasi-contradestinatario, tomando la propuesta de Verón (1987) para el análisis del discurso político.

(1) Algunas personas piensan que de las cosas malas y tristes es mejor olvidarse. Otras personas **creemos**¹⁹ que recordar es bueno; que hay cosas malas y tristes que, si no van a volver a suceder, es precisamente por eso, porque **nos acordamos** de ellas, porque no las **echamos** fuera de **nuestra** memoria.

En estos pocos enunciados se plantea una clasificación mínima pero fundamental al momento de plantear un tema controvertido y nuevo en la escuela: se establece la existencia de dos tipos de personas, clasificación sostenida desde el universo de los procesos de tipo simbólico: una clase ligada a la acción de pensar (y con esta asociación, ligada al mundo de lo racional) y otra clase vinculada al orden de la creencia, es decir, a un paradigma donde prevalece lo afectivo, el universo de los sentimientos. Con este segundo grupo se identifica el locutor del texto bajo la forma de la primera persona del plural. Sin embargo, esta no es la única aparición de esta forma pronominal: en efecto, tenemos este *Nosotros* de la narración que es un “yo” en plural que asume acciones relacionadas al acto de enunciar y de recordar aunque, como ya dijimos, esa actitud resulte polémica respecto de otros:

- (2) La historia que **vamos a contar**...
- (3) Ninguno de esos golpes puede compararse con el que **recordamos** hoy.
- (4) Los horrores a los que **vamos a tener que referirnos**...
- (5) **Volveremos** a contarla (la historia)

Sin embargo, al mismo tiempo, a lo largo del texto conviven otros *Nosotros* con diferente alcance:

- *Nosotros* los testigos y víctimas: este locutor-enunciador no sólo va a recordar y a narrar sino que también se incluye como participante de los hechos pasados que quiere recapitular, más específicamente como experimentante de esos procesos. Esta estrategia, por un lado, refuerza el lugar en el que el enunciador- narrador se ubicó en los primeros enunciados (recordar vs. olvidar) y, al mismo tiempo, le otorga verosimilitud a lo que sigue: el narrador “sabe” lo que sucedió porque lo vivió “en carne propia”. El uso del plural, si bien excluye en este caso a los alocutarios/destinatarios,

deja en claro que el locutor no es el único testigo/protagonista: habla de su experiencia junto con otros.

- (6) **Nosotros mismos fuimos** los protagonistas...
- (7) Lo que **nos pasó a nosotros** y no a otras personas...
- (8) Son cosas que **vimos** con **nuestros** ojos, que **vivimos** en **nuestro** cuerpo.

- *Nosotros*, los argentinos: En la mayoría de las ocurrencias, la forma pronominal *nosotros* tiene un alcance más amplio que en las ocurrencias anteriores, casi equiparable al colectivo *argentinos*. En algunos casos, el alcance parece ser todavía más amplio y se aproxima a *nosotros, las personas, el género humano* aunque se excluyen algunos participantes, como en el último de estos ejemplos:

- (9) Los argentinos, atontados de tanto golpe, **terminamos pensando** que era más o menos normal que cada tanto llegaran unos tipos con tanques y ametralladoras y se instalaran en la Casa Rosada.
- (10) Esos derechos que **todos tenemos** por el solo hecho de ser personas y que nadie, ningún golpista, ningún torturador, ningún asesino, tiene derecho a **quitarnos**.

1.b Los destinatarios: A diferencia de otros textos de historia, el trabajo de G. Montes hace explícita su destinación en una doble referencia: a la situación de lectura del texto y a los hechos narrados en el mismo:

- (11) **Muchos** –tal vez la mayoría- de los que están leyendo estas páginas **ni siquiera habían nacido**.

Ese alocutario, definido en las primeras líneas del texto con el rasgo de la juventud, es interpelado como aquel que elige recordar en lugar de olvidar. Sin embargo, el dispositivo de enunciación del discurso pedagógico supone una doble destinación: por una parte está dirigido a adultos, señalados con el atributo /+saber/ y que ya sea por identificarse con la posición de enunciación del locutor o por otras razones, elige llevar ese texto a los más jóvenes y por otra parte, los niños/ jóvenes, definibles por su desconocimiento de un saber que el par enunciador/destinatario adulto considera necesario impartir.

- (12) Otras personas **creemos que recordar es bueno**...

En el caso del texto de G. Montes, ese destinatario adulto está definido no sólo por la identificación con la opción de recordar en lugar de olvidar, sino también por capacidad de reponer aquello que el relato de los acontecimientos da por supuesto/sabido.

Volviendo al destinatario-alocutario, también a él están dirigidos algunos mandatos que, para atenuar la forma imperativa explícita, se formulan en primera persona del plural:

(13) Un libro que todos **tendríamos que leer** alguna vez.

Recapitulando hasta este momento, tenemos:

- Un paradestinatario-alocutario al que es preciso informar para que se incluya en el grupo de los que quieren recordar. Es joven y caracterizado como /-saber/. Puede recibir directivas aunque mitigadas.
- Un predestinatario, conformado por los adultos que eligen hacer memoria y eligen también ese material para los niños.
- Un cuasi-contradestinatario, mencionado sólo tangencialmente al comienzo del texto: queda excluido del dispositivo de enunciación porque es el que prefiere olvidar.

2. A 35 años.

2.a El locutor-enunciador: Desde la presentación del material (en la entrada A 35 años) se presenta un enunciador institucional en tercera persona:

(14) El Ministerio de Educación de la Nación mediante este sitio web pone a disposición de todos los docentes del país el material elaborado en ocasión del 35° aniversario de la última dictadura militar.

Desde este lugar, expresa sus objetivos:

(15) Acompañar y facilitar la tarea de enseñar en las escuelas estos temas tan complejos como dolorosos.

Sin embargo, su lugar como enunciador, se reduce al cumplimiento de la ley:

(16) Esta política inscribe sus acciones en el marco general de la Ley Nacional de Educación N° 26.206 que en su artículo 3° señala...

Respecto de los usos de la primera persona del plural, la mayor parte de sus ocurrencias son inclusivas, e incorporan en el colectivo a los docentes-destinatarios del material en un *nosotros-la escuela*:

(17) Los treinta y cinco años del golpe de Estado **se nos presentan** como una nueva oportunidad para reflexionar sobre el pasado argentino reciente y también sobre nuestro presente y futuro.

(18) Siempre que **recordamos, lo hacemos** desde el presente y en un contexto determinado...

En otros casos, sobre todo en la sección de actividades, el pronombre expresa sólo a la institución que enuncia, dejando fuera del alcance a sus destinatarios:

(19) **Ofrecemos** algunos criterios a partir de los cuales pueden generarse situaciones de enseñanza sobre el 24 de marzo.

(20) Les **presentamos** algunos fragmentos...

Finalmente, en unos pocos casos, el alcance del nosotros es mixto dentro de un mismo enunciado: la forma inclusiva sólo alcanza a la primera parte mientras que en la segunda el locutor-enunciador fija su propia postura:

(21) **Sabemos** que todo pasado está sujeto a controversias...Más allá de la riqueza de algunas de estas disputas, **entendemos** que hay límites concretos a estas posibles discusiones.

Si conjugamos esta posición de enunciación con la anterior, tenemos al Ministerio de Educación ubicado en una situación intermedia: por un lado explícita su función de ejecutor de leyes y políticas generadas en otros ámbitos oficiales y, por otro, asume un rol directivo al fijar el deber ser del recuerdo.

2.b. Los destinatarios: La figura de un alocutario identificable a través de marcas de segunda persona está ausente. Pese a la apariencia inicial de la página, los niños-alumnos nunca aparecen como construidos como alocutarios ni como destinatarios. Todos los textos que conforman el sitio están dirigidos a los docentes. En su lugar, aparece insistentemente la referencia a “el maestro”, cada vez que ese enunciador da alguna instrucción. Es interesante destacar que estas menciones son siempre en singular, es decir, que los docentes nunca son interpelados directamente a través de las formas en segunda persona ni como colectivo plural (los maestros) sino indirectamente y de manera genérica.

(22) **El maestro puede pedirle** a los alumnos que vayan nombrando qué cosas aparecen y escribir en el pizarrón una lista.

(23) El texto “Terrorismo de Estado” **puede ser un insumo para el maestro.**

Este modo de referirse al destinatario sin designarlo como alocutario permite la utilización constante de estrategias modalizadoras que evitan en todos los casos la formulación explícita de órdenes. Nunca aparecen verbos en imperativo y las construcciones impersonales con el verbo *poder* son dominantes.

De manera indirecta, los alumnos también aparecen constituidos como destinatarios. Si bien como en el caso de los docentes también son mencionados exclusivamente en tercera persona, no podemos dejarlos fuera de esta descripción del dispositivo de enunciación porque son destinatarios de las tareas que se les sugiere llevar a cabo a los docentes. En este caso, este destinatario está expresado siempre en plural:

- (24) Una posibilidad es leer alguna de estas obras y que **los alumnos cuenten** sus impresiones.
- (25) Después de trabajar con el texto “Mundial 78” **contesten** las siguientes preguntas...
- (26) A partir del listado de objetos **escriban** en grupo un breve texto que explique...

En suma, tenemos un enunciador institucional que ejecuta lo que establece la ley y desde ese lugar se dirige a los docentes como colectivo singular con un trato cuidado en el que siempre aparece la posibilidad de elegir pero, paralelamente se limita el debate y se le ofrecen las consignas de trabajo para sus alumnos ya formuladas de manera que no necesariamente tengan que tomar decisiones respecto de los posibles recorridos o acercamientos que la página inicialmente parecía proponer. Los destinatarios de esas tareas sugeridas para el aula están construidos también como destinatarios indirectos, aunque de manera colectiva y global, como ejecutores de las tareas que ordena el docente. El enunciador institucional se dirige a ellos sin modalizaciones.

Conclusiones

Aunque desde el punto de vista gráfico e informativo, la página web *A 35 años* ofrece muchas más alternativas, recorridos posibles y actividades que el material impreso, esta diferencia es sólo formal ya que su dispositivo de enunciación cancela muchas de las posibilidades que la página de inicio presenta. En efecto, al ubicar al enunciador institucional en un espacio intermedio respondiendo a las decisiones de los poderes legislativo y ejecutivo y, al mismo tiempo, haciendo cumplir este mandato a los maestros (y, a través de ellos, a los alumnos), se cancela toda posibilidad de debate. El Ministerio de Educación, por esta razón no sólo provee los contenidos del período histórico -cuyo análisis excede los objetivos de este trabajo- sino que también necesita circunscribir las tareas a realizar en el aula. En este sentido, en el hecho de proveer las consignas de trabajo, lo que puede verse a simple vista como una ayuda a la tarea docente, termina funcionando como una limitación. Dentro de este esquema, no quedan fisuras, por donde ingresen las experiencias/ vivencias/ versiones de otras fuentes. Haciendo

una relectura de la imagen inicial de la página, maestros y alumnos son encarados desde un ángulo picado-cenital, desde la cual quedan reducidos, sujetados a las directivas de la mirada que los enfoca (Feldman, 1979): la de un enunciador que si bien declara cierta intencionalidad de cambio, no puede escapar a la perspectiva externa y de superioridad que lo define. La subjetividad y la diversidad de versiones de los hechos que los historiadores destacan de las políticas de la memoria, quedan relegados al “afuera” de la escuela.

En contraste, el trabajo de Graciela Montes, producido desde el Campo de Recontextualización Pedagógico cinco años antes que el del Ministerio de Educación, plantea un dispositivo más dinámico: un punto de vista parcial, el de la mirada de las víctimas y los testigos, pero -al mismo tiempo- también reconoce la posibilidad de querer olvidar. Todo el texto funciona, de esta manera, como un intento de persuasión hacia aquellos lectores que no vivieron durante esos años. Un intento que trata de sumarlos al colectivo de los que quieren recordar pese al dolor. Este movimiento acerca el texto a la posibilidad de disenso y de discusión y es por eso que reconocemos en él algunas características del discurso político y de la llamada *historia reciente*.

Finalmente, las preguntas que se plantean ante estas diferencias son múltiples y de distinto alcance: ¿A qué se deben estos contrastes? La diferencia de cinco años en los momentos de producción de estos materiales, ¿justifica por sí misma estas diferencias? ¿O debemos pensar que las condiciones de producción de ambos textos son tan diferentes por el hecho de pertenecer a campos diferentes del discurso pedagógico? Dicho en términos más generales, el hecho de que una institución oficial a nivel nacional asuma el compromiso de enseñar en las escuelas qué pasó durante la dictadura ¿hace necesaria la clausura, la existencia de una versión única? Y ampliando este interrogante, ¿hasta dónde las políticas de la memoria pueden modificar las prácticas ya instaladas respecto de los modos de enseñar la historia en la escuela?

Somos conscientes de que aún queda mucho por explorar acerca de estos textos y de su puesta en práctica: en primer lugar, en las etapas siguientes de la investigación deberíamos integrar estos resultados con el análisis de los textos completos a nivel de la cláusula y compararlos con los procedimientos sintáctico-semánticos ya caracterizados para los textos escolares de historia (básicamente nominalizaciones y metáforas²⁰); en segundo lugar, más allá de las conclusiones de este análisis, sabemos que el nivel de la práctica pedagógica concreta va mucho más allá de lo que pautan los textos dirigidos a maestros y alumnos. Coincidimos con Kress y van Leeuwen en que el papel del maestro no puede limitarse al de un simple ejecutor-productor de discursos diseñados por otros (2001: 50).

Por esta razón, es necesario complementar el estudio de estos materiales tanto con el análisis de la aplicación que los maestros hacen de ellos en el aula como de los sentidos que los alumnos interpretan a partir de ellos²¹.

Notas

¹ Esta crisis es señalada en los últimos años no sólo en el campo pedagógico argentino (de Amézola, 2006) sino también en los demás países de América Latina (Aranguren Rincón, 2002), del Mercosur (Finocchio, 2000) y también en España (Valls Montés, 2004).

² La hipótesis central del trabajo de Carretero y Kriger (2006) es que en las últimas décadas se hace evidente la contradicción (hasta ahora implícita) entre los objetivos disciplinares de la enseñanza de la historia y los objetivos identitarios y valorativos. Los primeros pueden considerarse de carácter ilustrado y apuntan a un mejor conocimiento de la disciplina y al ejercicio de un pensamiento crítico en el ámbito de las ciencias sociales mientras que los segundos no pretenden el ejercicio de categorías racionales sino la identificación con la comunidad nacional a través de la adhesión y la emoción.

³ Nos referimos específicamente a los proyectos de ley que impulsó el Poder Ejecutivo Nacional argentino y que luego aprobó el Congreso Nacional. Estas leyes anularon las leyes anteriores denominadas de “Punto Final” y “de Obediencia Debida”. Ambas fueron derogadas en agosto de 2003 (estas leyes, que habían sido sancionadas aju fuertes presiones militares durante el gobierno democrático de Raúl Alfonsín (1983-1989), habían puesto fin a los pedidos de juicio por violaciones a los derechos humanos durante la dictadura y habían desprocesado e indultado a todos los responsables del terrorismo de Estado que habían acatado órdenes de mandos superiores). En el año 2006, tres años después de la anulación de estas leyes, la Justicia declaró inconstitucional la Ley de Indulto, promulgada durante el gobierno de Carlos S. Menem, (ley que había dejado en libertad a los comandantes militares que habían sido juzgados durante el gobierno de Raúl Alfonsín). Estas medidas hicieron que tanto los altos mandos como los ejecutores directos del genocidio fueron procesados nuevamente y en muchos casos, encarcelados. En los últimos años, estas medidas alcanzan a los responsables civiles del terrorismo de Estado.

⁴ Citamos concretamente estos contenidos según los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios que fija el Ministerio de Educación argentino: *El conocimiento de las características del terrorismo de Estado implementado en la Argentina por la dictadura militar de 1976-1983, y de su relación con la Guerra Fría y la aplicación de un modelo económico y social neoliberal*. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios: Ciencias Sociales, tercer ciclo de EGB. En <http://www.me.gov.ar/curriform/nap.html> (consulta 22-6-2013)

⁵ Esta “teoría” que sostiene que en los años de la dictadura hubo una “guerra antsubversiva” y que en esa guerra se enfrentaron dos bandos en igualdad de condiciones, estuvo fuertemente impulsada desde el gobierno militar a partir de marzo de 1976, pero fue incorporada rápidamente por buena parte de la sociedad civil y aún persiste en amplios sectores de la población.

⁶ Entendemos que son discursos provenientes de diversos campos en discursos “aptos para el aula”.

⁷ En este recorrido acotado y seguramente sesgado, debemos incluir también los trabajos de Giudice (2010) y de Giudice y Moyano (2011) que, desde una perspectiva estrictamente sistémico-funcional, abordan esta misma temática, sobre manuales para alumnos del último ciclo de la escuela primaria.

⁸ En la Argentina, la escuela primaria comprende siete grados y está destinada a niños de 6 a 12 años. La escuela secundaria o media, comprende cinco años y está dirigida a jóvenes de 13 a 17 años. Ambos niveles del sistema educativo son obligatorios.

⁹ El análisis de los enunciados de estos materiales a nivel de la cláusula basado en la clasificación de tipos de procesos y clasificación de los participantes ha sido abordado en trabajos anteriores. Véase Zullo 2012 y 2013.

¹⁰ Consideramos que la pluralidad de puntos de vista y de destinatarios construidos desde el dispositivo de enunciación constituyen aspectos característicos de la corriente historiográfica conocida como *historia reciente*, características que, por otra parte, no suelen aparecer ni en la historia fáctica ni en las efemérides como estilos del discurso histórico escolarizado que consideramos al comienzo.

¹¹ No pretendemos con esto, establecer un “deber ser” del discurso histórico escolar acerca de la dictadura militar argentina. Simplemente, tratamos de delimitar qué características enunciativas y formales presentan estos materiales en relación con los tres modos de “hacer historia” en la escuela que presentamos al comienzo. Entendemos que el debate y la polémica estarían más asociados al modelo de historia reciente.

¹² Graciela Montes es una escritora argentina que nació en Buenos Aires el 18 de marzo de 1947. Estudió Letras en Universidad de Buenos Aires, de donde egresó en 1972. Durante 20 años formó parte del proyecto editorial del Centro Editor de América Latina, donde dirigió la colección de literatura infantil *Los cuentos del Chiribitil* entre los años 1977 y 1979. Desde mediados de la década del 70 dirigió numerosos proyectos editoriales: *Enciclopedia de los pequeños* (Editorial La Encina), *La manzana roja* y *Cosas de chicos* (Editorial Kapelusz) y *Cuentos de mi país* (Ediciones Culturales Argentinas-Centro Editor de América Latina). En 1986, fue co-fundadora de la editorial Libros del Quirquincho y como Directora de Publicaciones, hasta su alejamiento definitivo en 1992, sentó las bases de una línea renovadora y progresista en la edición de libros para niños y jóvenes. Fue miembro fundador de ALIJA (Asociación de Literatura Infantil y Juvenil de la Argentina, sección nacional del IBBY) y cofundadora y codirectora de la revista *La Mancha, papeles de literatura infantil y juvenil*, entre 1996 y 1998. Recibió distinciones de La Fundación El Libro y de la Fundación Konex. Por la obra *El turno del escriba*, escrita en coautoría con Ema Wolf, ganó el VIII Premio Alfaguara de Novela 2005. Extraído de: <http://www.imaginaria.com.ar/00/3/montes.htm> (consulta 7-6-2013).

¹³ Miguel Repiso, más conocido como Rep, es un dibujante y humorista gráfico argentino. Trabaja como ilustrador e historietista y publica una tira diaria en *Página 12* desde que comenzó a publicarse este matutino en 1987.

¹⁴ En todo el material sólo aparecen relacionadas dos series de sucesos: por un lado, las acciones ligadas al secuestro y la tortura con los primeros reclamos de los familiares de detenidos-desaparecidos (aunque entre ambos temas está el apartado sobre economía) y, por otro lado, los acontecimientos que dieron lugar a la derrota de la Guerra de Malvinas y la decisión de la cúpula militar de llamar a elecciones.

¹⁵ Se trata de algunos de los libros para niños que fueron censurados durante la dictadura: *Un elefante ocupa mucho espacio*, de Elsa Bornemann; *El Principito*, de Antoine de Saint-Exupéry y *La torre de cubos*, de Laura Devetach.

¹⁶ Se designa con este nombre la noche del 16 de septiembre de 1976 en la que fueron secuestrados por miembros del Batallón 601 del ejército y de la policía de la provincia de Buenos Aires diez estudiantes secundarios de la ciudad de La Plata que militaban en la Unión de Estudiantes Secundarios. La mayoría eran menores de edad y siete de ellos aún permanecen desaparecidos. Gracias al testimonio de los sobrevivientes, en 1986 se realizó la película *La Noche de los Lápicos* (dirigida por Héctor Olivera) y a partir de 1998, el 16

de septiembre se conmemora en la Ciudad de Buenos, el Día de los Derechos del Estudiante Secundario.

¹⁷ Se conoce con este nombre a la primera acción artística colectiva que surgió como reacción a los años de represión y censura. El proyecto original ideado por los artistas plásticos y diseñadores Rodolfo Aguerreberry, Julio Flores y Guillermo Kexel, se concretó por primera vez en la Plaza de Mayo en la tarde del 21 de septiembre de 1983. Pensada como una forma de representar a todos los desaparecidos de una manera diferente y de realizar un reclamo colectivo, la convocatoria superó todas las expectativas. La acción culminó en una gigantesca intervención urbana que ocupó buena parte de la ciudad. Como resultado, miles de siluetas realizadas sobre papel ocuparon las calles y quedaron estampadas en paredes, persianas y señales urbanas exigiendo verdad y justicia.

(Fuente: http://www.macromuseo.org.ar/coleccion/artista/e/el_siluetazo.html. Consulta: 25-7-2013).

¹⁸ G. Kress y L. van Leeuwen (1996) hacen referencia a “la cultura de la página densamente impresa” para caracterizar parte del funcionamiento de la cultura letrada surgida con la modernidad y dominante en el mundo occidental hasta, por lo menos, la década del 20 del siglo XX. Esta forma de concebir la cultura separa los diferentes modos semióticos en productos de diversa índole.

¹⁹ Los destacados en este y en todos los ejemplos que siguen son nuestros.

²⁰ Nos referimos a un análisis más próximo a la LSF, similar al que llevan a cabo Giudice (2010) y González (2006).

²¹ Completando estas instancias del análisis llevaríamos a cabo de manera completa el programa teórico propuesto por E. Verón (1995) para el análisis del discurso ya que estaríamos dando cuenta de las instancias de producción-circulación-interpretación del sentido.

Referencias

Achugar, M., (2011) “Aproximaciones discursivas a la transmisión del pasado reciente: síntesis cualitativa” en Oteiza y Pinto (coords.) *En (re)construcción: discurso, identidad y nación en los manuales escolares de historia y ciencias sociales*. Santiago de Chile: Editorial Cuarto Propio. 43-88

Achugar, M., A. Fernández y N. Morales (2011) “(Re)presentando el pasado reciente: la última dictadura uruguaya en los manuales de historia” en *Discurso & Sociedad*, Vol. 5(2) 2011. 196-229

Aranguren Rincón, C. (2002) “Crisis paradigmática en la enseñanza de la historia: una visión desde América Latina”. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida-Venezuela: Enero-Diciembre. N° 7 (2002). 129- 142.

Bernstein, B. (1996) *El dispositivo pedagógico*. Madrid: Morata.

Cárdenas Neira, C. (2012) “¿Dónde debe emplazar su ojo la historia? (In)visibilización de las y los jóvenes en discursos disciplinares que

- recuperan el pasado reciente chileno (1970-1990)” en *Discurso & Sociedad*, Vol. 6(2). 2012. 283-313
- Carretero, M. y Kriger (comps.) (2006)** *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- De Amézola, G. (2006)** “Cambiar la historia. Manuales escolares, currículum y enseñanza de la historia reciente desde la “transformación educativa”” en C. Kaufmann *Dictadura y educación. Tomo 3: Los textos escolares en la historia argentina reciente*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores. 227 - 271
- Ducrot, O. (1984)** *El decir y lo dicho*. Barcelona: Paidós
- Dussel, I., S. Finocchio y S. Gojman (2003)** *Haciendo memoria en el país de Nunca Más*. Buenos Aires: Eudeba.
- Feldman, S. (1979)** *Cine: técnica y lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Megápolis.
- Finocchio, S. (2000)** “Enseñanza de las ciencias sociales y formación docente en los países del Mercosur” en Pagés i Blanch et al *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado en Ciencias Sociales*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva. 103-114
- Giudice, J. (2010)** “Interpretación y reconstrucción del período 1976-1983 en manuales de ciencias sociales argentinos”. En Albahaca, O.; M. Kahwan, S. Serrón (coord.) *Memorias del V Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO*. Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Andrés Bello -Cátedra UNESCO
- Giudice, J. y E. Moyano (2011)** “Género y formación de ciudadanos: la reconstrucción del periodo 1976-1983 en manuales argentinos para la escuela primaria”. En Oteiza y Pinto (coords.) *En (re)construcción: discurso, identidad y nación en los manuales escolares de historia y ciencias sociales*. Santiago de Chile: Editorial Cuarto Propio. 205-268
- González, N. (2006)** “Dificultades para la comprensión de nominalizaciones de procesos en los manuales de ciencias sociales y naturales: descripción comparativa” en *Rasal Lingüística. Revista de la Sociedad Argentina de Lingüística*. Nº 1-2. 2006. 7-23
- Hodge, R. y . Kress (1993)** *Language as Ideology*. Londres: Routledge.
- Kaufmann, C. (dir.) (2006)** *Dictadura y educación. Tomo 3. Los textos escolares en la historia argentina reciente*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Kress, G. y T. van Leeuwen (1996)** *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. Londres: Routledge.
- Kress, G. y T. van Leeuwen (2000)** *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*. Londres-Nueva York: Arnold.

- Levín, F. (2007)** “El pasado reciente en la escuela, entre los dilemas de la historia y la memoria” en Schujman G. y Siede I. (coords.) *Ciudadanía para armar. Apuntes para la formación ética y política*. Buenos Aires: Editorial AIQUE. 157-178
- Oteíza, T. y D. Pinto (eds.) (2011)** *En (re)construcción: discurso, identidad y nación en los manuales escolares de historia y ciencias sociales*. Santiago de Chile: Editorial Cuarto Propio
- Raiter, A. (2002)** “Representaciones sociales” en Raiter A. y J. Zullo (dir.) *Representaciones sociales*. Buenos Aires: Eudeba. 9-30
- Sigal, S. y E. Verón (1985)** *Perón o muerte. Los fundamentos discursivos del fenómeno peronista*. Buenos Aires: Hyspamérica.
- Torres, Y. y R. Moreno (2008)** “El texto escolar, evolución e influencias. Revista *Laurus*. Vol. 14 N° 27. 53-75. Universidad Pedagógica Experimental Libertador- Venezuela. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=76111892004> Consulta: 21/7/2011
- Valls Montés, R. (2004)** “La enseñanza de la historia: entre polémicas interesadas y problemas reales” en E. Nicolás y J. A Gómez (coords.) *Miradas a la historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*. Universidad de Murcia. 141 - 154
- van Dijk, T. (1983)** *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Verón, E. (1987)** “La palabra adversativa” en *El discurso político. Lenguajes y acontecimientos*. Buenos Aires: Hachette. 13-26
- Verón, E. (1995)** *Semiosis de lo ideológico y del poder. La mediatización*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, U.B.A.
- Zullo, J. (2011)** “Enseñar el Golpe: actores y acontecimientos construidos para el aula” en *Actas del V Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso*. Villa María, Córdoba: http://www.unvm.edu.ar/webs/Jornada_discurso_2011/Jornadas_del_Discurso.html
- Zullo, J. (2012)** “Enseñar el golpe: enunciadores, participantes y acontecimientos construidos para el aula” en Raiter, A. y J. Zullo (coords.) *Esclavos de las palabras*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras-UBA. 93-124
- Zullo, J. (2013)** “Sobre la politización del discurso pedagógico. La historia reciente llega al aula” en Zullo, J. (ed.) *Discurso, identidad y representación social*. Volúmenes temáticos de la Sociedad Argentina de Lingüística. Universidad Nacional de Cuyo-Sociedad Argentina de Lingüística. Disponible en: http://ffyl.uncu.edu.ar/IMG/pdf/Zullo_ed_2013.pdf

Nota biográfica



Julia Zullo es Doctora en Filosofía y Letras (Área Lingüística) por la Universidad de Buenos Aires (Argentina) con un trabajo sobre la representación social del movimiento piquetero en la prensa argentina. Actualmente es profesora adjunta en el departamento de Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Dicta Sociolingüística y Análisis de los Lenguajes de los Medios Masivos de Comunicación. Codirige un equipo de investigación sobre análisis del discurso y representaciones sociales.

E-mail: Juliazullo@gmail.com