

El período 1976-1983 en manuales argentinos de Ciencias Sociales: un abordaje desde la teoría del género de la Escuela de Sidney

Jacqueline Giudice

UBA /UNGS

Resumen

Hace más de cincuenta años, Georges Matoré (1953) sostenía que hay un sustrato material, económico, social y político del léxico. De esta manera hablaba de los campos nocionales para referirse a un conjunto de expresiones ligadas por un parentesco sociológico a las que denomina palabras-testigo; palabras cuyos valores semánticos son “símbolos materiales de un hecho espiritual importante, elemento a la vez expresivo y tangible que concretiza un hecho de civilización”. En el marco de los festejos del Bicentenario, este trabajo aborda precisamente, el funcionamiento de dos palabras testigo, crispación y consenso, cuya manifestación discursiva permite identificar un determinado estado del discurso social. Partiendo de la perspectiva de M. Angenot, para quien el discurso social es “todo lo que se escribe, habla y representa” en una época determinada, nuestro propósito es analizar el funcionamiento de ambas expresiones en un corpus de discursos periodístico-políticos con el objeto de mostrar cómo, frente a la diversidad discursiva aparente, dichas palabras-testigo son el centro de ciertos repertorios tópicos en la interpretación del multitudinario festejo por parte de la prensa escrita que tienden, a la vez, a establecer la aceptabilidad y legitimidad de cierta construcción discursiva sobre la realidad.

El presente trabajo analiza con herramientas de la lingüística sistémico-funcional dos manuales de ciencias sociales para séptimo grado de la educación básica que dan cuenta del período 1976-1983 en la Argentina, a fin de identificar los recursos léxico-gramaticales y la elección genérica a través de los cuales el discurso de la historia interpreta y reconstruye hechos que hoy generan una fuerte controversia: la resistencia o la pasiva complicidad de grupos sociales frente a la última dictadura militar.

Es reconocido el impacto que los manuales tienen en el medio educacional, especialmente en el área de historia: son frecuentemente el único material de estudio disponible para los estudiantes y principal guía docente para los profesores. En el caso del corpus seleccionado, tomando en cuenta que se trata de manuales de escolaridad primaria, se considera que estos textos proporcionan a los alumnos no solo el primer acercamiento a hechos del pasado reciente como contenido curricular, sino también, y tal vez en muchos casos, una primera aproximación al conocimiento de los graves acontecimientos ocurridos en la época. Estos materiales, a su vez, serán posiblemente comentados en los hogares, ya que contienen actividades que incitan al diálogo e investigación de experiencias de vida con los padres y abuelos, por lo que se puede suponer que influyen de manera notable no solo en el ámbito de la educación formal, sino también en otros espacios informales.

Los manuales constituyen a su vez textos privilegiados para observar cómo un país se narra su propia historia, cómo construye la memoria de los hechos que deben ser transmitidos a las nuevas generaciones y, con ello, son también espacios privilegiados en la formación de la ciudadanía. En efecto, los contenidos y la manera de ser transmitidos repercuten en el tipo de lector y por ende ciudadano que se orientan a formar: los silencios, los acontecimientos o actores sociales

borrados o destacados, la serie de hechos mostrada que construye una posible causalidad, las explicaciones que se dan, las interpretaciones diferentes frente a los hechos y la naturalización de las causas y de las interpretaciones, el diálogo con diferentes visiones sobre el acontecimiento o el silenciamiento de opiniones divergentes construyen en cada momento educativo lectores diferentes, lo que significa futuros ciudadanos diferentes. Lectores que, por ejemplo, saben o ignoran ciertos acontecimientos y el rol de ciertos actores sociales en ese momento histórico, lectores complacientes frente a una única interpretación posible o lectores críticos y analíticos que puedan intervenir en la discusión de diferentes visiones frente a la historia. Esto implica que, como práctica social, el discurso pedagógico de la historia reproduce o desafía las ideologías dominantes de la sociedad (Martin, 2001, 2002; Martin y Wodak, 2003; Moss, 2005; van Dijk, 2005, 2006; Coffin, 2006; Oteiza, 2006; Atienza, 2007; Oteiza y Pinto, 2008, entre otros).

De allí la elección del período en particular: la última dictadura militar es el acontecimiento más grave de la historia reciente del país, alrededor del cual se enfrentan diferentes formaciones ideológicas de larga tradición en la Argentina. Aunque actualmente pareciera condenado por ciertos discursos públicos, el debate continúa: los hechos, los actores intervinientes, las causas y sus consecuencias son fuertemente discutidos, y esta discusión repercute en nuestra sociedad y en el modo en que están contruidos los textos. Dado lo reciente de la temática, lo abiertas que aún están las heridas causadas por los hechos que se narran, constituyen un espacio privilegiado para observar la lucha ideológica que se da en los textos. Tomando en cuenta la complejidad y vastedad del tema, se inició una investigación de la cual se han publicado resultados que pretenden mostrar cómo el tema en su conjunto es presentado en los manuales analizados (Giudice y Moyano 2008, 2009, en prensa; Giudice, 2009). Para el presente trabajo se seleccionó un tema específico particularmente sensible: la complicidad o resistencia de la población frente a la dictadura.

Finalmente, interesa destacar un aspecto más acerca de la importancia de estos textos como objeto de análisis: su valor para la formación de los estudiantes en las habilidades de lectura y escritura de discursos abstractos, distantes del lenguaje del sentido común, crítico para la inserción social de los sujetos en ámbitos de decisión o, al menos, de participación democrática (Martin, 2000). En este sentido, ha sido valioso el desarrollo de estudios enmarcados en la Lingüística Sistemática-Funcional (LSF), que aportaron información sobre las características del lenguaje de la historia y los géneros que como prácticas sociales caracterizan este campo (Eggins, Wignell y Martin, 1993; Coffin, 1997, 2006; Martin, 1993, 2001, 2002, 2003; Martin y Rose, 2008).

A este propósito se asocia también el desarrollo de propuestas pedagógicas basadas en el concepto de género discursivo y de aprendizaje de contenidos a través del lenguaje, es decir, de la expansión de habilidades para la construcción de significados (Halliday, 1993; Martin, 1999; Martin y Rose, 2005). En efecto, una de las premisas que rige este trabajo es que para la formación de ciudadanos es esencial poner énfasis en la construcción de las conciencias lingüística, discursiva y genérica, que supone abrir el acceso de los niños y los jóvenes a todos los ámbitos sociales y culturales. Para ello, dado que el lenguaje natural ha evolucionado para desarrollar recursos que permiten la abstracción y la construcción de conceptos científicos, es necesario enseñar estos recursos complejos (Halliday y Martin, 1993). Si los ciudadanos no desarrollan habilidades en este tipo de lenguaje de modo de acceder a herramientas críticas, quedan excluidos de los procesos culturales, especialmente de aquellos desarrollados en ámbitos de poder (Martin, 1993).

Teniendo en cuenta entonces que los manuales escolares proponen una recontextualización de los discursos de las distintas disciplinas, se puede observar que presentan las características propias del discurso científico, como cierto grado de tecnicidad, una función particular de las abstracciones y en particular de las metáforas gramaticales, que incluye el uso de nominalizaciones y el establecimiento de relaciones causales a través de las denominadas metáforas lógicas.

Dado que el aprendizaje de las ciencias en la escuela está mediado por el discurso y otros sistemas semióticos, los alumnos que no han adquirido habilidades específicas para la lectura y comprensión de este tipo de textos, presentan las dificultades señaladas por los profesores para entender y aprender los contenidos de la disciplinas en cuestión. Sobre la base de estos supuestos se lleva a cabo en la Universidad Nacional Sarmiento un proyecto de investigación dirigido por Estela Moyano¹ que se propone elaborar estrategias pedagógicas para la enseñanza de esos contenidos en la escuela, teniendo en cuenta la mediación lingüística. Para ello es necesario tener en claro de qué manera los manuales escolares en la Argentina construyen contenidos de las ciencias y las humanidades.

En este marco, el presente trabajo se propone como objetivo reconocer el tipo de lenguaje utilizado para dar cuenta de la temática del período señalado en manuales de 7mo. grado, observando cómo los libros de texto recontextualizan pedagógicamente el discurso de la disciplina, y reconociendo en particular lo que la Lingüística Sistémico Funcional (LSF) ha definido como la “tecnología de la historia”: el proceso de transformar un relato en discurso histórico. Es decir, se realizará un análisis que observe en primer lugar el tipo de lenguaje utilizado, para lo cual se prestará particular atención a la construcción de la ideación (Martin & Rose, 2007), teniendo en cuenta el tipo de Participantes y Procesos, así como el modo en que se establecen las relaciones lógicas entre ellos. Completando este análisis, se mostrará cómo ciertas opciones léxico-gramaticales se direccionan hacia la elección de determinados géneros del discurso histórico (Martin y Rose, 2008).

Marco teórico y metodológico

Estudios en el marco de la LSF observan que el lenguaje científico ha ido evolucionando a través de los siglos y se ha alejado cada vez más del lenguaje cotidiano, más ligado a la oralidad y a la observación del mundo de la experiencia. Este lenguaje, propio del sentido común, primero en ser desarrollado por todo hablante, es denominado lenguaje “congruente” y se caracteriza porque los Participantes se realizan como sustantivos, personas o cosas que llevan a cabo Procesos principalmente materiales (realizados en el lenguaje a través de verbos en voz activa), y las relaciones lógicas se dan entre cláusulas y se realizan a través de conjunciones. El lenguaje de la ciencia, en cambio, se caracteriza por ser no-congruente, es decir, presenta como característica fundamental el uso de la metáfora gramatical, que consiste, básicamente, en que los Procesos se realizan como objetos, a través de sustantivos, y las relaciones lógicas se dan dentro de la cláusula, realizadas a través de verbos y de construcciones prepositivas.

Eggins, Wignell y Martin (1993); Martin, Eggins, Wignell y Rothery (1988) y Wignell (1994, 2007) se ocuparon, en el marco de la LSF, de contrastar el discurso de las ciencias con el de las humanidades. Estos estudios han considerado al discurso histórico como el más típico de las humanidades, y han descrito sus características:

- El discurso de la historia, más que crear términos técnicos, se basa en abstracciones para reinterpretar los eventos en el mundo. Las abstracciones son necesarias para construir una distancia semiótica entre los eventos y el lenguaje a través del cual son construidos. Un texto con la máxima distancia de la “acción” será, por lo tanto, el más abstracto.

- Esta utilización de abstracciones está caracterizada por diversas variables como el uso de generalizaciones y abstracciones y la acumulación de metáforas gramaticales. También, y aunque en menor escala que en las ciencias sociales (como en la Economía), en la Historia también se

1 Proyecto PICTO-MECyT “La mediación del lenguaje escrito y otros sistemas semióticos en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias en la escuela”, financiado por un convenio entre la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica y el Ministerio de Educación de la Nación.

utilizan términos técnicos (tecnicidad), muchos de los cuales derivan a su vez de metáforas gramaticales y abstracciones, recursos que, combinados, permiten interpretar y reconstruir el mundo que se relaciona con un marco técnico de manera abstracta. Con estos recursos el lenguaje deja de ser congruente, los Procesos son tratados como objetos en construcciones nominales que empaquetan gran cantidad de información, a fin de que puedan funcionar como Participantes en la cláusula.

Por ejemplo, realizar el significado de un verbo a través de un sustantivo hace que la distancia semiótica con la acción sea mayor, además de que permite que la información acerca de los participantes o parte de las circunstancias que involucran las acciones esté “empaquetada”. Eggins *et al.* (1993) sigue el aumento de la metáfora gramatical en un número de textos y demuestra que su incremento hace que los textos sean más interpretativos. A esto se le suma una organización lógica más abstracta: en vez de conjunciones para conectar cláusulas, (recurso propio del lenguaje congruente y cotidiano), se privilegia un tipo de conexión interna a la cláusula (a través del uso de metáforas lógicas), con lo cual el texto se torna más interpretativo.

Teniendo en cuenta estas características, Martin y Rose (2008), Coffin (1997) y Wignell (2007) proponen observar las diferencias entre los distintos géneros históricos ubicándolos en un *continuum*. Es así que se analiza la diferencia entre los relatos ligados a la experiencia personal y las explicaciones históricas como géneros que ejemplifican los extremos más narrativo e interpretativo, respectivamente. Se considera que la génesis y el trabajo con las fuentes del discurso histórico involucran lo que dentro de estas investigaciones se denominó “la tecnología de la historia: el proceso de transformar un relato en una historia” (Eggins *et al.*, 1993; Wignell, 2007). Las características de este proceso han sido sintetizadas para el presente trabajo en la Cuadro 1, a fin de esclarecer el análisis posterior del corpus:

Cuadro 1: Principales diferencias del tipo de lenguaje según la tendencia genérica +/- narración o interpretación histórica.

Géneros de la Historia (Martin y Rose, 2008; Coffin, 1997, Wignel, 2007)

NARRACIONES DE VIDA (+ Narración)	RELATO HISTÓRICO	EXPLICACIONES HISTÓRICAS (+ Interpretación)
-Personas actuando como individuos en particulares circunstancias y eventos.	-Los participantes son individuos o grupos que actúan en papeles institucionalmente definidos; o grupos de personas que realizan una clase genérica de eventos.	-Los participantes son abstracciones y metáforas gramaticales (nominalizaciones).
-Organización lógica conducida por la organización de los eventos en el mundo externo al texto.	-Objetivo de REGISTRAR los acontecimientos -El tiempo está reconstruido como circunstancias temporales, lo que permite establecer relaciones más abstractas.	-Objetivo de EXPLICAR los acontecimientos. -Organización lógica más abstracta, conducida por una organización retórica de los argumentos.

<p>-Se suelen presentar episodios significativos de vida, o condensar la experiencia en fases o episodios.</p> <p>-Preocupación por la ubicación temporal: suele estar en posición temática en la primera cláusula de cada episodio.</p>	<p>-Las circunstancias temporales marcan una cronología que proporciona una presentación sinóptica de acontecimientos que se han considerado claves.</p> <p>-Aunque el ordenamiento temporal obedece a que los lectores los relacionen en una secuencia significativa, el propósito es sencillamente registrar la secuencia de hechos: simplemente se presenta un evento que sigue al otro.</p>	<p>-Hay más conexiones causales que temporales.</p> <p>-La secuencia de hechos construye relaciones de causa y efecto: en vez de registrar, se intenta explicar por qué las cosas sucedieron en esa particular secuencia.</p>
<p>-Lenguaje más concreto, más ligado a la oralidad y el sentido común.</p>	<p>-Incremento del número de sustantivos abstractos, procedimientos de generalización.</p>	<p>-Lenguaje menos concreto, más ligado al lenguaje científico, la escritura y alejado del sentido común.</p>

Dadas estas características, Eggins *et al.* (1993) concluyen que el trabajo de la historia involucra la tecnología de la abstracción, según la cual el discurso histórico, lejos de traer al presente “el pasado de la vida”, toma como punto de partida las historias o relatos de lo que la gente hizo, para producir un discurso que se distancia cada vez más de los hechos del pasado recuperable y va reflexionando, mediante un proceso semiótico, acerca de ellos.

Wignell (1994: 369) adapta una escala de modo usada por Martin en la interpretación de la abstracción de los textos históricos y clasifica los diferentes géneros del discurso histórico de acuerdo con el grado de abstracciones y metáfora gramatical que aparecen en el texto, abstracciones en la conexión lógica, uso de lenguaje concreto y congruente o no concreto y no congruente (con generalización y abstracción) según las siguientes dimensiones, graficados en el Cuadro 2:

Cuadro 2: Clasificación de los géneros (adaptado de Wignell, 2007)

1- La dirección de la experiencia individual a la interpretación de la experiencia.		
experiencia individual	experiencia colectiva	interpretación de la experiencia
2- La dirección que va desde las fuentes de la historia (los relatos) a la interpretación de la historia		
Fuentes de la historia	construcción de la historia	interpretación de la historia
3- Diferente selección de géneros según las direcciones de 1 y 2.		
Relato personal (autobiografías /narraciones de vida) Biografías	Relato histórico	Explicaciones históricas Justificación Debate Discusión

De este modo, se llega, partiendo del análisis del tipo de lenguaje utilizado, al reconocimiento del género como propósito global del texto que se construye. Es en este marco que en este artículo se propone completar el análisis del tipo de lenguaje utilizado, observando los textos en su conjunto en cuanto a la elección del género de la historia. Para ello, se partió del concepto de género como actividad social caracterizada por una configuración particular de las variables de *campo, tenor y modo* y su realización a través del discurso (Martin & Rose, 2008) así como de la tradición de estudios lingüísticos del funcionalismo sistémico (Halliday, 1994; Halliday & Matthiessen, 2004; Martin & Rose, 2007).

Corpus para el análisis

Se han seleccionado fragmentos de dos textos de los capítulos referidos a la última dictadura en la Argentina, para alumnos de séptimo grado de educación primaria de dos editoriales: SM (2005) y A/Z (2006).²

A continuación, se transcriben dos fragmentos del primer texto, ubicados respectivamente a doble página en el manual.

TESTIMONIOS

Las rondas de los jueves

A principios de 1977, pensamos que como todas las gestiones que hacíamos, todas las visitas y rogativas en los distintos centros de poder, no daban ningún resultado, entonces había que ir a la Plaza de Mayo, donde se habían gestado los acontecimientos importantes del país, donde siempre se había reclamado.

Así, acordamos el 30 de abril como fecha del primer encuentro, pero era tal la desesperación, el dolor y la inexperiencia, que no nos dimos cuenta de que el 30 caía día sábado; entonces, muchas no fueron y, además, en la plaza casi no había movimiento de gente. Decidimos volver al viernes siguiente y éramos casi treinta. Pero ahí una señora dijo que no nos reuniéramos los viernes porque traía mala suerte. Decidimos entonces fijar el jueves como día de reunión.

Para identificarnos entre la multitud, se nos ocurrió que cada una debía llevar un pañal y ya frente a la Catedral colocamos uno de ellos en un palo como si fuera una bandera. Después, algunas comenzaron a ponerse el atuendo en la cabeza y decidieron bordar el nombre de sus hijos desaparecidos, pero como la tela del pañal no se presta para eso lo reemplazamos por el pañuelo.

Testimonio de María A. Gard de Antokoletz, vicepresidenta de la Asociación Madres de Plaza de Mayo (fragmento), en Raúl Veiga, *Las organizaciones de derechos humanos*, 1995.

LOS HECHOS HISTÓRICOS

Las Madres de Plaza de Mayo

El sábado 30 de abril de 1977, a las 11 de la mañana, un grupo de catorce mujeres se reunió en la Plaza de Mayo con el propósito de solicitar una audiencia al presidente Videla. Querían saber cuál era la situación de sus hijos, que habían sido detenidos ilegalmente y de los cuales no tenían ninguna noticia. Videla no las recibió, pero este encuentro fue el que dio origen a la Asociación Madres de Plaza de Mayo.

Desde entonces, no cesaron de reclamar la “aparición con vida de los detenidos-desaparecidos”.

² Estos manuales se ajustan a los contenidos diseñados para el área según una reforma curricular implementada a partir de 2005 (Res. SED N° 4138/04), por la cual se estableció el período 1976-1983 en la historia argentina como contenido obligatorio en el programa de ciencias sociales de séptimo grado de la educación básica de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Todas las semanas, cada jueves, se encontraban en la plaza y caminaban en ronda alrededor de la Pirámide, con sus cabezas cubiertas por pañuelos blancos en los que habían bordado los nombres de sus hijos y sus hijas.

Como estaba prohibido realizar manifestaciones, las Madres evitaron quedarse paradas en la plaza y decidieron “circular”, caminando en ronda. Durante mucho tiempo, los reclamos de las Madres no fueron conocidos por la mayoría de la sociedad argentina, porque los medios de comunicación no informaban sobre sus actividades. En cambio, algunos medios de prensa extranjeros recogieron sus testimonios y las acompañaron en sus encuentros en la plaza, situación que les otorgaba cierto grado de protección. (Soletic *et al.*, 2005).

La opción de SM: de la experiencia individual a la construcción de un relato histórico.

Estos dos fragmentos ilustran las diferencias entre el extremo más narrativo, propia del testimonio individual y la posición intermedia observada en el cuadro de la Figura 1 de las páginas anteriores.

En efecto, en el relato de la Sra. Antokoletz, predomina el uso de la primera persona del plural en el cual los Participantes son personas individuales (“nosotras las madres”, recuperable a través de los verbos “pensamos”, “nos dimos cuenta”, “decidimos”, “reemplazamos”, entre otros). En los casos en que se opta por la tercera persona, también los Participantes son personas que actúan como individuos: “*una señora* dijo que no nos reuniéramos los viernes porque traía mala suerte”; “*algunas* comenzaron a ponerse el atuendo en la cabeza”.

A su vez, y siguiendo con lo observado en el Cuadro 1, se puede corroborar cómo en el texto los Participantes se involucran en acciones (Procesos), también en particulares y específicas circunstancias: “el 30 caía día sábado”; “Decidimos volver al viernes siguiente y éramos casi treinta. Pero ahí ...”; “se nos ocurrió que cada una debía llevar un pañal y ya frente a la Catedral colocamos uno de ellos en un palo como si fuera una bandera”.

Del mismo modo, las actividades están organizadas en una secuencia temporal: “A principios de 1977”... “el 30 de abril”... “al viernes siguiente”... “el jueves”. La conexión se da entre cláusulas y por medio de conjunciones: “entonces”, “así”, “entonces” (con valor temporal, repetido dos veces), “pero”, “después”, entre otros. Tanto la secuencia temporal como las conexiones que establecen relaciones temporales, causales y adversativas, son de acuerdo a una organización de los eventos en el mundo externo al texto.

En cambio, puede observarse que en el segundo fragmento citado, titulado “Las Madres de Plaza de Mayo” se ha operado una serie de transformaciones que lo ubican en la posición intermedia del Cuadro 1, es decir, como un relato histórico. Como es obvio, la transformación más evidente es que se abandonó la primera persona gramatical, propia del testimonio, para construir un relato en tercera persona. Pero a esta transformación le siguen consecuentemente otras: los Participantes aparecen denominados como grupo genérico: ya no son madres individuales, sino “un grupo de catorce mujeres” que dio origen a “la Asociación Madres de Plaza de Mayo”, y más adelante, “las Madres”, en alusión al título “Las Madres de Plaza de Mayo” (la acuñación de un nombre como propio es la tecnicidad típica del discurso histórico).

Del mismo modo, este grupo de personas realiza una clase genérica de eventos (ya no eventos singulares y en particulares circunstancias), marcada en el texto mediante circunstancias que señalan la recursividad de los eventos: “Desde entonces, no cesaron de reclamar la ‘aparición con vida de los detenidos-desaparecidos’. Todas las semanas, cada jueves, se *encontraban* en la plaza y *caminaban* en ronda alrededor de la Pirámide” (en este último ejemplo colabora en la recursividad la elección del pretérito imperfecto).

También se observa que en el lenguaje utilizado hay una mayor abstracción a través del uso de nominalizaciones y/o metáforas gramaticales: “la situación de sus hijos”, “los reclamos de las

Madres”, “sus actividades”, “sus testimonios”, “sus encuentros en la plaza”.

Es interesante observar la transformación que se da en el relato de la Sra. Antokoletz de la serie de eventos particulares que dieron origen al pañuelo blanco sobre las cabezas (luego tomado como símbolo distintivo de las Madres), en un texto que sintetiza esa serie de Procesos y Participantes involucrados con una metáfora gramatical: “con sus cabezas cubiertas por pañuelos blancos en los que habían bordado los nombres de sus hijos y sus hijas”. Colabora en el proceso de abstracción la conexión causal interior a la cláusula, a través de metáforas lógicas: “con el propósito de”, “el que dio origen”.

Desde el punto de vista del género, podemos observar cómo ambos textos se plantean como propósito documentar, pero desde diferentes géneros: al primero, desde un relato autobiográfico, es decir, un relato donde un “yo” relaciona temporalmente hechos significativos de su vida, a manera de testimonio, es decir, como fuente de documentación histórica, en donde lo fáctico pero también lo emocional se ponen en juego. En cambio, en el segundo texto ya ha intervenido la tecnología de la abstracción, de manera que se observan las características típicas del relato histórico: el uso de la tercera persona, la despersonalización de los participantes, la tecnicidad y abstracciones a través del uso de nominalizaciones analizadas construyen un relato más abstracto y que tiene como objetivo documentar, realizando un despliegue temporal y espacial del acontecimiento según el mundo exterior al texto.

La opción de A/Z: la tecnología de la abstracción al servicio de la explicación histórica

Se reproduce a continuación el párrafo que este manual le dedica al mismo tema:

Los grupos sociales durante la dictadura

La censura absoluta de ideas, la persecución y el aniquilamiento de quienes eran considerados rebeldes o subversivos generaron un clima de miedo que impedía, casi siempre, comentar lo que estaba ocurriendo. Algunas famosas frases que se acuñaron y circularon ampliamente durante este período reflejan los miedos y las angustias propias de las etapas de persecución: “No te metas”, que se refería a no involucrarse en las cuestiones políticas problemáticas, o “Algo habrán hecho”, justificando el accionar de la dictadura en la responsabilidad de las víctimas y no en la de los victimarios.

Algunos historiadores destacan que la dictadura contaba con el apoyo silencioso de gran parte de la sociedad y también es cierto que muchas personas veían en el gobierno militar una solución a los problemas de inestabilidad que durante décadas había atravesado el país. Otros grupos, sin embargo, pusieron de manifiesto su disconformidad y lucharon para hacer respetar sus derechos y los de las víctimas de la represión. Este es el caso de un grupo de madres de desaparecidos que, en marzo de 1977, marcharon con sus pañuelos blancos alrededor de la Pirámide de Mayo. De esta forma, surgían las Madres de Plaza de Mayo, que jueves a jueves exigían saber el paradero de sus hijos. (Bruno y Lesser, 2006)

Se observa que los Participantes no son personas individuales sino que actúan en roles determinados (“algunos historiadores”), o en grupos (“Otros grupos”, “un grupo de madres de desaparecidos”) o como agencias a través del uso de términos técnicos (“las Madres de Plaza de Mayo”). El lenguaje es más abstracto que en el ejemplo anterior porque predominan Participantes que son abstracciones (“un clima de miedo”, “los miedos y las angustias”) y, en mayor medida, estas abstracciones integran metáforas gramaticales. En efecto, los Participantes dejaron de ser personas concretas o genéricas, para ser reemplazadas por construcciones nominales abstractas, que se relacionan con otras abstracciones a través de Procesos empaquetados también en nominalizaciones. Por ejemplo, en vez de utilizar un lenguaje congruente que relacione Participantes

humanos con Procesos realizados a través de verbos (un agnate posible sería “La dictadura militar persiguió, aniquiló, censuró a los ciudadanos que se le opusieran”), el texto “Los ciudadanos que no apoyaban al régimen eran perseguidos y censurados: La censura absoluta de ideas, la persecución y el aniquilamiento de quienes eran considerados rebeldes o subversivos”; “las etapas de persecución”; “el accionar de la dictadura en la responsabilidad de las víctimas y no en la de los victimarios”; “con el apoyo silencioso de gran parte de la sociedad”; “las víctimas de la represión”. Los eventos, cuando aparecen expresados a través de Procesos, son genéricos (no desarrollados en circunstancias particulares como se observó en el testimonio analizado): “un grupo de madres de desaparecidos que, en marzo de 1977, marcharon con sus pañuelos blancos alrededor de la Pirámide de Mayo...”; “...que jueves a jueves exigían saber el paradero de sus hijos”.

Hay también metáforas lógicas para establecer relaciones causales al interior de la cláusula: en un caso, a través del uso de una circunstancia con preposición (“...lucharon **para hacer respetar sus derechos...**); y al principio del texto, con un Proceso (La censura ..., la persecución ... generaron un clima de miedo ...”), relación causal que contribuye más a “explicar” que a narrar los acontecimientos. Esta conexión lógica más abstracta, conducida no por los eventos del mundo exterior, sino por una organización retórica del propio texto, puede observarse a través del uso de los conectores que encadenan argumentos más que acciones que se desarrollan en el tiempo: “Otros grupos, **sin embargo... Este es el caso de un grupo de madres... De esta forma, surgían...**”. La dirección de esa argumentación parece estar destinada a refutar las voces que, desde la ciencia de la historia, opinan acerca de la complicidad de la sociedad civil, poniendo al “caso” de las Madres como ejemplo del accionar de grupos sociales resistentes a la dictadura. Es interesante observar la marcada heteroglosia del fragmento, característica peculiar dentro del corpus: el texto muestra una disciplina donde el saber no está construido de antemano (“Algunos historiadores destacan que...), sino que hay disensos (“también es cierto que muchas personas veían en el gobierno militar una solución a los problemas de inestabilidad que durante décadas había atravesado el país”) e incluso, hay lugar para la opinión autoral (en este fragmento, a través de una metáfora interpersonal en “es cierto que muchas personas...”).

Esto significa que desde el punto de vista de la opción genérica, dado el uso de un lenguaje no concreto y no congruente, rico en abstracciones y metáforas gramaticales, este texto se ubica claramente en el extremo más interpretativo de la escala, donde se da una interpretación de la experiencia y de los hechos históricos. Correspondería genéricamente a una explicación histórica, con una marcada heteroglosia que lo acercaría incluso a la discusión. Esta hibridación ya ha sido analizada en otros segmentos del mismo manual (Giudice y Moyano, en prensa). De todos los manuales analizados, el de A/Z es el que pone en juego la mayor variedad y complejidad de recursos a fin de persuadir a los estudiantes acerca de una interpretación de los hechos.

Reflexiones finales

Se puede concluir que los tres fragmentos analizados del corpus ilustran fehacientemente lo que la LSF denomina “la tecnología de la historia”. En efecto, ejemplifican lo que Wignell (2007) observa como escalas dentro de un *continuum*, e ilustran las diferencias entre los géneros históricos más narrativos y los más interpretativos:

En el primer ejemplo, “Las rondas de los jueves”, se pudo constatar el uso de un lenguaje congruente y concreto, que responde a las características de “relato de una experiencia individual”. A nivel genérico, corresponde a un relato personal que estaría sirviendo como fuente histórica. En cambio, en el segundo ejemplo, “Las Madres de Plaza de Mayo”, el tipo de lenguaje utilizado es más abstracto, se recupera la experiencia colectiva por sobre la individual y tiene las características de un relato histórico. La diagramación del manual editado por SM ubica a este

texto a la izquierda del anterior, a doble página; tanto ese detalle como la oposición entre los sobretítulos (“Testimonios”/ “Los hechos históricos”) sugieren la tarea de la disciplina: partir de las fuentes para construir la Historia.

En el tercer ejemplo, extraído del manual de A/Z, se observó el uso de un lenguaje no concreto y no congruente, rico en abstracciones y metáforas gramaticales, que lo ubican claramente en el extremo más interpretativo de la escala, donde se da una interpretación de la experiencia y de los hechos históricos. Correspondería genéricamente a una explicación histórica, con una marcada heteroglosia que lo acercaría incluso a la discusión. Como tal, se lo puede considerar el texto de más difícil lectura para alumnos de séptimo grado, y el que necesitaría con mayor nivel una intervención didáctica que tome en cuenta no solo los contenidos disciplinares, sino también la mediación lingüística y genérica.³

Estas consideraciones se relacionan con otras: hemos corroborado en nuestro corpus lo observado por Eggins, Wignell y Martin (1993), quienes siguieron el aumento de la metáfora gramatical en un número de textos y demostraron que su incremento hace que los textos sean más interpretativos. Junto con el incremento de la abstracción, fue constatada en el corpus la construcción de la causalidad mediante recursos no congruentes: en el caso de A/Z, hay un incremento con respecto a los restantes manuales del corpus en el uso de metáforas gramaticales, abstracciones y tecnicidad. Estas características dificultan el acceso a la lectura autónoma por parte de estudiantes poco expertos, pero también permiten legitimar una interpretación de los acontecimientos y, al mismo tiempo, deslegitimar otra proveniente de la formación discursiva con la que se discute, además de proveer de nuevas claves interpretativas a los alumnos, mediante recursos que mejorarían sus posibilidades de participación en los debates tanto en su vida cotidiana como en la participación pública, objetivo deseable y compartido por quienes defendemos la educación crítica. Para ello, es necesaria la deconstrucción conjunta del texto en la sala de clase con docentes que tomen en cuenta las características del lenguaje utilizado (Martin, 1999; Martin y Rose, 2005; Giudice y Moyano, en prensa). En efecto, todas estas diferencias son las que permiten subrayar la necesidad de un docente con conciencia lingüística que pueda colaborar en la formación de lectores críticos andamiando la deconstrucción de textos que, como el análisis de estas páginas permite observar, ponen en juego una variedad de recursos para construir significados que merece ser explorada.

Referencias bibliográficas

- Atienza, E. 2007. “Discurso e ideología en los libros de texto de ciencias sociales”, *Discurso & Sociedad*, 1(4): 543-573.
- Coffin, C. 1997. “Constructing and giving value to the past: an investigation into secondary school history”, en Christie, F. y Martin, J. R. (eds.). *Genre and institutions. Social processes in the workplace and school*. Londres, Continuum: 196-230.
- , 2006. *Historical discourse. The Language of Time, Cause and Evaluation*. Londres, Continuum.
- Eggins, S.; Wignell, P. y Martin, J. R. 1993. “The discourse of history : distancing the recoverable past”, *Register Analysis: theory and practice*. Londres, Pinter: 75-109.
- Giudice, J. [2009] 2010. “Interpretación y reconstrucción del período 1976-1983 en manuales de ciencias sociales argentinos”, *Memorias del V Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina con base en la Lectura y Escritura*. Alhaca, O.; Kahwan, M. y Serrón, S. (coords.); Silva, A. (ed.). Caracas, IVILLAB,

3 Estas características fueron observadas y fundamentadas con mayor extensión en un artículo donde se analizó el mismo manual pero principalmente desde la perspectiva del género, según los lineamientos propuestos por Martin y Rose en *Genre relations* (2008): en Giudice y Moyano (en prensa).

- Giudice, J. y Moyano, E. 2008. "¿Proceso de Reorganización Nacional, Golpe de Estado o De la dictadura a la democracia? Género, ideología y formación de ciudadanos en manuales de Ciencias Sociales de la Argentina", 4º congreso ALSFAL: *Lenguaje y educación en América Latina - Integración y articulación a través de la Lingüística Sistémico Funcional*. Florianópolis, Universidad Federal de Santa Catarina.
- 2009. "¿Cómo se reconstruye el período 1976-1983 en el discurso pedagógico de la historia dirigido pre-adolescentes? Análisis desde la perspectiva del género de manuales argentinos de 7mo Año", V Congreso ALSFAL: *Las relaciones entre gramática registro y género en los discursos sociales*. Mar del Plata, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- "Género y formación de ciudadanos: la re-construcción del período 1976-1983 en manuales argentinos para la escuela primaria", en Oteiza, T. y Pinto, D. (eds.). *En (re)construcción: Discurso, identidad y nación en los manuales escolares*. Santiago de Chile, Cuarto Propio (en prensa).
- Halliday, M. 1993. "Towards a Language-based theory of learning", *Linguistics and Education*, 5, 93-116.
- 1994. *An Introduction to Functional Grammar*, 2nd ed. Londres, Arnold.
- Halliday, M. y Matthiessen, C. 2004. *An Introduction to Functional Grammar*, 3rd ed. Londres, Arnold.
- Halliday, M. y Martin, J. R. 1993. "The model", en *Writing science: Literacy and discursive power*. Pittsburgh, University of Pittsburgh Press: 22-50.
- Martin, J. R. 1993a. "Technicality and Abstraction: language for the creation of specialized texts", en Halliday, M. y Martin, J. R. *Writing science: Literacy and discursive power*. Pittsburgh, University of Pittsburgh Press.
- 1993b. "Life as a Noun: Arresting the Universe in Science and Humanities", en Halliday, M. y Martin, J. R. *Writing science: Literacy and discursive power*. Pittsburgh, University of Pittsburgh Press: 221-267.
- 1999. "Mentoring semogenesis: 'genre-based' literacy pedagogy", en Christie, F. (ed). *Pedagogy and the shaping of consciousness. Linguistic and social processes*. Londres, Continuum: 123-155.
- 2000. "Grammar Meets Genre: Reflections on the Sydney School", Inaugural Lecture, Sydney Associate for the Arts, USyd. Disponible en: http://www2.ocn.ne.p/~yamanobo/systemic_bibliography/other_systemits_work/inaugural_martin.html
- 2001. "A context for genre: modelling social processes in functional linguistics", en Devilliers, J. y Stainton, R. (eds.). *Communication in Linguistics: papers in honour of Michael Gregory*. Toronto, GREF (Theoria Series 10): 287-328.
- 2002. "Writing History: Construing Time and Value in Discourses of the Past", en Schleppegrell, M. J. y Colombi, M. C. (eds.). *Developing Advanced Literacy in First and Second Languages: Meaning with Power*. Mahwah, NJ, Erlbaum.
- 2003. "Making history: Grammar for interpretation", en Martin, J. R. y Wodak, R. (eds.). *Re/reading the Past. Critical and functional perspectives on time and value*. Amsterdam/Filadelfia, John Benjamins.
- Martin, J. R.; Eggins, S.; Wignell, P. y Rothery, J. 1988. "Secret English: discourse technology in the junior secondary school", en Gerot, L.; Oldenburg, J. y Van Leeuwen, T. (eds.). *Language and Socialisation, Home and School: proceedings from the Working Conference on Language in Education*. Sydney, Macquarie University: 17-21.
- Martin, J. R. y Rose, D. 2005. "Designing Literacy Pedagogy: Scaffolding asymmetries", en Webster, J.; Matthiessen, C. y Hasan, R. (eds.). *Continuing Discourse on Language*. Londres, Continuum: 251-280.
- [2003] 2007. *Working with Discourse. Meaning Beyond the Clause*. 2nd Ed. Londres, Continuum.
- 2008. *Genre Relations. Mapping culture*. Londres, Equinox.
- Martin, J. R. y Wodak, R. 2003. *Re/reading the past: critical and functional perspective on time and value*. Amsterdam, John Benjamins.
- Moss, G. 2005. "Una colonia mal ubicada: la estructura del texto y la ideología de la ciencia", II Conferencia Latino-Americana de Lingüística Sistémico-Funcional, Concepción (Chile), 17 al 19/11.
- Oteiza, T. 2006. *El discurso pedagógico de la historia. Un análisis lingüístico sobre la construcción ideológica de la historia de Chile (1970-2001)*. Santiago de Chile, Frasis.

- Oteiza, T. y Pinto, D. 2008. "Agency, responsibility and silence in the construction of contemporary history in Chile and Spain", *Discourse & Society*, 19 (3): 333-358.
- van Dijk, T. 2005. "Racismo, discurso y libros de texto. La cobertura de la inmigración en los libros españoles", *Cuaderno de Antropología y Semiótica*, II, (II): 15-37.
- , 2006. "Discurso y manipulación: Discusión teórica y algunas aplicaciones", *Revista Signos*, 39 (60): 49-74.
- Wignell, P. 1994. "Genre Across the Curriculum", *Linguistics and Education*, Vol 6, N° 4. New Jersey, Ablex.
- , 2007. *On the Discourse of Social Science*. Darwin, Charles Darwin University Press.

Corpus analizado

- Soletic, A.; F. Villareal y González Maraschio, F. 2005. *Sociales 7, Segundo ciclo EGB*. Buenos Aires, SM.
- Bruno, P. y Lesser, R. 2006. *Sociales, Segundo Ciclo EGB*. Buenos Aires, A/Z.

CV

JACQUELINE VIVIANA GIUDICE ES PROFESORA Y LICENCIADA EN LETRAS (UBA), INVESTIGADORA-DOCENTE (UBA). INVESTIGA ACERCA DE LA ARGUMENTACIÓN Y LA DIDÁCTICA DE HABILIDADES DISCURSIVAS. TRABAJÓ EN LA UNGS, DONDE PARTICIPÓ DEL PROYECTO PICTO "LA MEDIACIÓN DEL LENGUAJE ESCRITO Y OTROS SISTEMAS SEMIÓTICOS EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS EN LA ESCUELA", MARCO DESDE EL CUAL PUBLICÓ TRABAJOS QUE ANALIZAN EL DISCURSO DE LOS MANUALES DE HISTORIA ARGENTINOS.