



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

**MÁSTER EN INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES, EDUCACIÓN,
COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL, ECONOMÍA Y EMPRESA**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

**TRANSMISIÓN DE LAS MEMORIAS OFICIALES DE LA REVOLUCIÓN
SANDINISTA NICARAGÜENSE DESDE EL SISTEMA DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA (NICARAGUA, 2008-2015)**

Autora: Lic. Yerling Marina Aguilera Espinoza

Tutores: Dr. Luis Torrego Egado

Dr. Juan Carlos Manrique Arribas

Resumen

Esta investigación interpreta los contenidos e identifica los mecanismos empleados en la transmisión de las memorias oficiales de la revolución sandinista nicaragüense desde el sistema de educación secundaria (2008-2015). Para lograrlo, se parte de un enfoque cualitativo e interpretativo mediante el análisis de contenido del material curricular utilizado en la educación secundaria. Este material incluye libros de texto de las Ciencias Sociales, Programas de Estudio y Antología para Docentes de Educación Secundaria. Los resultados de esta investigación evidencian la consolidación de un tipo de memoria literal desde el sistema de educación, en la cual los contenidos y mecanismos de transmisión de la revolución sandinista son presentados en formatos enciclopédicos/cerrados. Esta memoria literal implica una pedagogía monumento mediante la cual no es posible interpelar los poderes de turno, ni las fuerzas hegemónicas. Es una memoria que evade el conflicto y las contradicciones de los procesos históricos, resultando útil para la consolidación de proyecto político del Gobierno de turno.

Palabras clave: Educación, memoria oficial, revolución sandinista, memoria ejemplar, memoria literal.

Abstract

This research interprets the contents and identifies the mechanisms used in the transmission of the official memories of Nicaraguan Sandinista revolution from the secondary education system (2008-2015). To achieve this, a qualitative and interpretive approach is used by analyzing the content of the curricular material used in secondary education. This material includes Social Science textbooks, study programs and Anthology for Teachers of Secondary Education. The results of this research show / evidence the consolidation of a type of literal memory from the education system, in which the contents and transmission mechanisms of the Sandinista revolution are presented in encyclopedic / closed formats. This literal memory implies a pedagogy monument by means of which it is not possible to question the powers of shift/ on turn nor the hegemonic forces. A memory that evades the conflict and contradictions of historical processes, proving useful for the consolidation of the political project of current government.

Key words: Education, official memory, Sandinista revolution, exemplary memory, literal memory.

CONTENIDO

I.	INTRODUCCIÓN	5
II.	CONTEXTO	7
III.	JUSTIFICACIÓN	12
3.1	¿Por qué el sistema de educación?	13
3.2	La Historia Escolar plasmada en los libros de textos	14
IV.	ESTADO DE LA CUESTIÓN	16
4.1	Génesis de los estudios de la memoria en America Latina	17
4.2	Una propuesta crítica: pedagogía de las memorias	18
4.3	Memorias en conflicto	21
4.4	Memorias oficiales y Sistema educativo	22
4.5	Ideología, educación y curriculum	24
4.6	Estudios sobre los libros de texto	29
V.	OBJETIVOS	34
VI.	METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	35
6.1	Tipo, enfoque, paradigma	35
6.2	Criterios éticos en la investigación cualitativa	36
6.3	Técnica: el análisis de contenido	39
6.4	Criterios de selección de los libros de textos y recursos didácticos	47
VII.	MARCO CONCEPTUAL	49
7.1	Encuadramiento de la memoria	49
7.2	Memorias oficiales	50
7.3	Usos de la memoria: memoria ejemplar y memoria literal	51
VIII.	RESULTADOS	53
8.1	Contenidos de las memorias de la revolución ¿Memoria literal o memoria ejemplar?	53
8.1.1	Niveles cognitivos del contenido: Información sin formación	54
8.1.2	Los libros de textos como lápidas cerradas: La evaluación de las evidencias	64
8.1.3	Componentes de transmisión del contenido: pedagogías monumentos	66
8.1.4	Las memorias de la revolución como instrumento de propaganda	67
8.1.5	La memoria como <i>peso y repetición</i>	74
8.2	¿Qué lecciones se pueden retomar de esta investigación?	76
X.	CONCLUSIONES	77
XI.	RECOMENDACIONES PARA FUTURAS INVESTIGACIONES	79
XII.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	80

I. INTRODUCCIÓN

Nicaragua registra la última revolución triunfante en América Latina. Después de que el Frente Sandinista de Liberación Nacional (en adelante FSLN) encabezara la lucha armada para derrocar a la dictadura somocista, se inaugura en el país un nuevo proceso histórico que viene a reestructurar las esferas políticas, económicas, sociales y culturales de la sociedad. Se hace necesaria la construcción de una memoria que pueda preservar y transmitir a través de generaciones la gesta revolucionaria como una expresión por medio de la cual construir una pertenencia e identidad nacional.

Para ello, el Gobierno actual ha recurrido a aparatos privilegiados de transmisión como el sistema de educación. Desde las escuelas se ha venido impulsando una especie de campaña ideológica y partidaria de parte del Gobierno¹ a través actividades políticas-partidarias. Por ejemplo, murales alusivos al partido, efemérides revolucionarias y propaganda en contenidos de los libros de texto. Todo el sistema educativo está impregnado por el Gobierno y la autonomía de la educación parece ser un atributo que no comulga con la política actual.

Eso hace del sistema de educación la plataforma ideal para difundir la ideología del Gobierno y de ahí que este se haya seleccionado como plataforma de estudio. Por ende, esta investigación pretende de forma general analizar los procesos en que se transmiten las memorias oficiales de la revolución sandinista nicaragüense desde el sistema de educación secundaria (2008-2015). Para ello, el documento se ha estructurado de la siguiente manera.

En primer lugar, la contextualización que permite situar de forma específica las circunstancias en que se desarrolla la revolución sandinista en su unión con la producción de memorias. Esto a partir de la toma del poder por parte del FSLN hasta la actualidad (retorno). Luego, se realiza una justificación con la finalidad de vislumbrar la pertinencia de esta investigación haciendo referencia al motivo porque el cual se eligió el sistema de educación, esto en su vínculo con el estudio de las memorias y lo que refiere a la Historia escolar.

En tercer lugar se presenta el estado de la cuestión haciendo un recorrido en los abordajes que se han hecho con respecto a los diversos tipos de memoria, la ideología en su nexos con la educación y los

¹ Un aspecto muy importante a tomar en cuenta para poder situar esta investigación, es que en Nicaragua hay una fusión entre el partido (FSLN)- Gobierno- Estado. No hay una división real de poderes, por ende, cuando se haga referencia a cualquiera de ellos se debe de asumir que se integran esas tres entidades. Asimismo, se debe de comprender que el sistema de educación está impregnado por esas tres entidades, por ejemplo, el Ministerio de Educación está supeditado al partido, el Gobierno y Estado.

libros de texto. Después, se exponen los objetivos y metodología de esta investigación explicando el tipo, enfoque, paradigma y técnica investigativa junto a los criterios éticos. En este apartado se operacionalizan los objetivos de investigación a través de categorías, subcategorías y campos de análisis.

Luego, se describe el marco conceptual de este trabajo a la luz de las categorías principales de análisis. Posteriormente se analizan los principales resultados de esta investigación estructurados a partir de los campos de análisis en su enlace con el marco conceptual. Finalmente se presentan las conclusiones y recomendaciones surgidas en esta investigación.

II. CONTEXTO

El FSLN nació como un movimiento armado clandestino en Nicaragua, para el año de 1961 como respuesta contra la dictadura somocista.

La revolución popular sandinista había derrocado a una de las dictaduras más brutales de que se tiene memoria, la de Somoza, y que había mantenido sojuzgado al pueblo nicaragüense por más de 40 años. La revolución, a lo largo de su prolongada y cruenta lucha, en la que hubo cerca de 50.000 víctimas, se había ganado el respeto y la solidaridad de la comunidad internacional (Nolff, 1982, p.33).

Las condiciones en las que el FSLN logra derrocar a la dictadura somocista obedecen a varios elementos, entre ellos políticos, económicos y sociales. Al respecto, González 2009 (citado por Aguilera Espinoza, 2016), señala que:

En el plano político, varios factores incidieron en la crisis de la dictadura, así, entre otros, un hecho destacado fue el aumento de la represión política en el periodo 1974-1978, motivado por la tensión social en el país y la crisis socioeconómica. En 1974, los derechos constitucionales fueron suspendidos, lo cual propició acciones desmedidas de la Guardia Nacional en contra de los opositores al régimen. Ejemplo de esto fue la política de terror abierto en contra de campesinos, movimientos urbanos, activistas religiosos y de organizaciones políticas. Todos estos elementos contribuyeron a empañar más la ya desgastada imagen internacional de la dictadura somocista [...] (p.238).

Sumado a las condiciones políticas, el contexto económico fue agudizando las contradicciones a lo interno de la dictadura somocista. Esto implicó que grupos que antes eran afines a la dictadura fueron exponiendo gradualmente su descontento y de esta forma el somocismo iba quedando aislado. El desempleo, la concentración de tierras y la mala gestión que tuvo la dictadura somocista después del terremoto en la capital terminaron generalizando el malestar de la población. Esto vino a engrosar las filas del FSLN como una fuerza capaz de captar a un número mayor de personas que estaban descontentas con el somocismo.

La lucha guerrillera y política del FSLN fue una larga trayectoria desde su fundación hasta el triunfo de la revolución. En el camino logró superar las mismas divisiones que se habían hecho de este movimiento en tres tendencias, cuyas diferencias radicaban en la forma en que el movimiento político-armado podía derrocar definitivamente a la dictadura y tomar el poder. Las tendencias

lograron unificarse posteriormente para derrocar a la dictadura somocista en julio de 1979. Un aspecto importante a subrayar y que servirá para comprender la presencia de Daniel Ortega (actual presidente de Nicaragua) en el terreno político, es que éste fue parte de una de las tendencias en que se había dividido el FSLN, esta era la Tendencia Tercerista o Tendencia Insurreccional.

La tendencia de la que formó parte Daniel Ortega, finalmente logró imponerse. La propuesta de esta tendencia era llevar a cabo la insurrección porque las condiciones ya estaban dadas y se iba a reclutar a la gente en el mismo trayecto de la lucha. Además, para esta tendencia era necesario sumar a todos los grupos y personas que fueran opositoras a la dictadura Somocista sin importar su ideología, incluyendo los grupos de poder económico que estaban en contra de la dictadura.

En 1979 el FSLN triunfa derrocando a la dictadura, luego se convierte en una estructura partidaria y política que gobierna Nicaragua hasta su derrota en 1990. Durante la década de los ochenta, el FSLN contó con un aparato de divulgación y publicación para difundir los avances de la revolución sandinista en el campo social, económico y cultural, en este último aspecto destaca la Cruzada Nacional de Alfabetización "Héroes y Mártires por la Liberación de Nicaragua" realizada en 1980 y que logró movilizar de forma voluntaria a miles de jóvenes por todo el territorio nicaragüense con la finalidad de erradicar las altas tasas de analfabetismo, principalmente concentradas en las zonas rurales, hasta donde el Estado no llegaba.

En esa etapa, las memorias que el FSLN va construyendo sobre la revolución son una plataforma que sirven para defender el proyecto revolucionario de ese momento, sobre todo frente al ataque extranjero y los grupos que empezaban a rearmarse para expulsar al FSLN del poder. Dado que el sandinismo surge de un proyecto armado, las figuras que sobresalen son de guerrilleros y de los fundadores del FSLN como la figura ideal a seguir. Además, un proceso revolucionario como parte de una lucha guerrillera parece ser un terreno fértil para la producción de memorias con un sujeto definido (el militante y combatiente heroico revolucionario) y con un fuerte arraigo en lo nacional, principalmente a partir de la injerencia de los EEUU en el proceso revolucionario desarrollado en los ochenta.

Asimismo, el Gobierno contaba con entidades específicas para la difusión y defensa de la memoria revolucionaria, en este caso la Secretaría Nacional de Propaganda y Educación Política donde “se editaron pequeños libros con las biografías de guerrilleros muertos en combate, los llamados héroes y mártires de la revolución...lo que demuestra la necesidad de explicar, convencer y crear un pensamiento nuevo en toda la nación” (Ágreda, 2013, p.91). Este ejemplo constituye parte de la

génesis de la construcción de una memoria oficial revolucionaria que va institucionalizando una narrativa desde los aparatos estatales.

Llama la atención un dato que presenta Ágreda (2013) en el que señala que desde 1975 hasta 1989, se publicaron cincuenta y un libros que dan cuenta del proceso revolucionario desde la Secretaría Nacional de Propaganda y Educación Política, esto resalta en un país con poca producción literaria, académica (etc). A como puede observarse en la figura número 1 presentado por el mismo autor, los inicios de la década de los ochenta constituyen la etapa donde más se publicó sobre las memorias del FSLN.

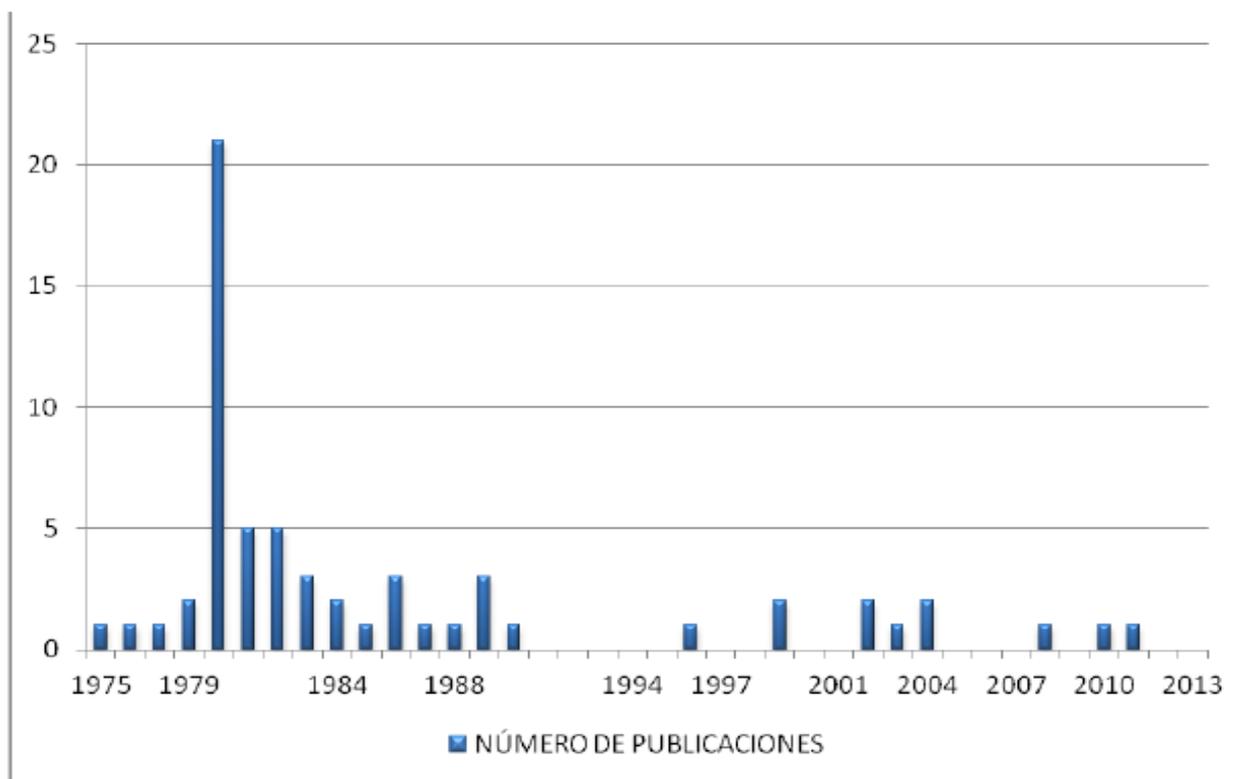


Figura 1: Publicaciones sobre las memorias de la revolución sandinista. Tomada de “Una aproximación a la historiografía sobre el Frente Sandinista de Liberación Nacional 1961-1979” por Ágreda, J, 2013, *Historiografías*, (6), 77-103.

La década de los ochenta fue la época más fecunda para la producción de las memorias de la revolución sandinista que desde las memorias oficiales estaban ligadas a “un recuerdo ejemplarizante, que buscaba desarrollar la revolución por medio de los sufrimientos, anhelos e ilusiones de los grandes combatientes todavía vivos en aquel momento” (Ágreda, 2013, p.94). En esa línea destacan según Ágreda (2013) las publicaciones personales en las que se integran las publicaciones doctrinarias, las testimoniales, entrevistas, luego las publicaciones institucionales y las memorias de los personajes del FSLN.

Asimismo, podemos identificar otras líneas como parte de la productividad investigativa que despertó el proceso revolucionario:

-El análisis de las circunstancias político-estructurales en las que triunfa el FSLN, estudios desde las diferentes escuelas de los movimientos sociales.

-Las transformaciones en la sociedad Nicaraguense a partir del triunfo de la revolución sandinista.

Después de este auge, ya para la década de los noventa con la derrota del FSLN en las urnas electorales, puede identificarse en el misma figura (número 1) de Ágreda (2013) que hay un declive de las publicaciones de la memoria del FSLN, “el proyecto de cultura popular sandinista quedó apartado a causa de los nuevos vientos traídos por el liberalismo de Violeta Chamorro” (Ágreda, 2013, p.92).

La década de los noventa también abrió campo a la producción de memorias disidentes del proyecto sandinista, Ágreda (2013) agrega que para la década de los noventa hay un florecimiento de la publicación de memorias individuales del pasado revolucionario de varios personajes que “sacaron a la luz sus memorias principalmente criticando y lamentando la oportunidad perdida en Nicaragua” (p. 92). Estos personajes habían sido parte de la estructura revolucionaria del FSLN. Cabe subrayar, que en la década de los noventa a pesar de que el FSLN había sido derrotado electoralmente, este continuaba siendo una fuerza política opositora a los Gobiernos de ese momento con una gran incidencia sobre la esfera pública por su capacidad de movilización.

Asimismo, el FSLN al contar con una base social de movilización bastante amplia y sólida, tenía un espacio para el despliegue de las memorias de la revolución desde los actos de conmemoración del triunfo de la revolución sandinista, que se seguían realizando en la plaza principal de la capital nicaragüense con grandes convocatorias y a través del contacto directo que tenía la estructura política con sus militantes.

Sin embargo, el nuevo Gobierno instaurado en los noventa tras las derrota electoral del sandinismo emprendió acciones para borrar todas las marcas memoriales de la revolución sandinista desde el espacio público (murales, cambiar nombres de calles, monumentos). A partir 1990 al 2006, años en que el FSLN pierde consecutivamente las elecciones sin llegar al poder, se puede concebir como una etapa en la cual las memorias de la revolución sandinista se convierten en “memorias subterráneas” dado que operaban desde los marcos periféricos al poder institucional.

Para el año 2007, luego de tres postulaciones a la presidencia, el FSLN retorna con Daniel Ortega como presidente electo, misma figura que para la década de los ochenta se había desempeñado como

presidente y parte de la Junta de Gobierno de Reconstrucción Nacional. Este retorno implicaba que las memorias de la revolución sandinista volvieran a contar con un espacio institucional para desplegarse desde las narrativas oficiales. Esto se ve reflejado a través del nuevo empuje que tuvieron de algunas publicaciones y libros de la revolución.

....se volvieron a editar publicaciones cercanas a su ideología. El último gran compendio de recopilación de testimonios lo realizaría Mónica Baltodano. En tres volúmenes esta autora recogió las experiencias de personajes anónimos de la revolución, divulgadas en su programa de radio *La primerísima*. Por último, cabe citar la reedición de textos de Carlos Fonseca coincidiendo con el veinticinco aniversario de su muerte en 1976. Queda claro que en este bloque, desde la caída de la revolución hasta la actualidad, las publicaciones corresponden a personajes destacados, aunque también podemos encontrar la vuelta de escritos testimoniales y recopilaciones ideológicas tras el regreso del FSLN a la primera plana política de Nicaragua; todo ello, sin embargo, en mucha menor medida y desde perspectivas muy diferentes a las de la década de los ochenta (Ágreda, 2013, pp.92-93)

Cabe señalar que académicamente la revolución fue un proceso que captó la atención sociológica como fenómeno de investigación y es cuando hay mayor diversidad de producción de estudios: Ideológicos, doctrinarios y otros que derivan en la idealización del proceso revolucionario que neutraliza las líneas opositoras o críticas. Con el retorno del FSLN para el 2007, no logra repetirse el auge de publicaciones que documentan las memorias sandinistas, sin embargo, el proceso de producción de memorias oficiales no se neutraliza, sino que se traslada a espacios más estratégicos como el sistema educativo, de ahí el interés de este estudio.

III. JUSTIFICACIÓN

La revolución sandinista en Nicaragua es un proceso sociohistórico que marcó e influenció toda una generación desde su materialización en 1979 hasta nuestros días. Por ello, la construcción de una *memoria oficial* de la revolución sandinista a través de ciertos instrumentos y canales es un proceso que se constituye sobre los intereses de un determinado proyecto que pretende legitimar una visión del mundo y de las cosas en el terreno político, económico, social y cultural.

Uno de esos canales a través de los cuales se pretende consolidar un proyecto de *memorias oficiales* de la revolución sandinista es el sistema educativo formal de secundaria. Por ende, el análisis de la forma en que se transmiten algunos eventos históricos desde el sistema de enseñanza, es una ventana abierta para entender varios aspectos de nuestra constitución como sociedad y el tipo de identidades políticas que se apuntan a formar a través del despliegue de una narrativa oficial.

Por ello, parte de las motivaciones para la elección de este tema nacen de la influencia de mi propio contexto al ser parte de una generación post revolucionaria, una época que ha sido una etapa fértil de análisis y de producción de memorias que se han transmitido hasta mi generación, ya sea como una proeza por el hecho de derrocar una dictadura o como una afrenta, en el sentido que la revolución nicaragüense quedó a deber con sus promesas en el campo de las reivindicaciones sociales.

Con el retorno del FSLN para el año 2007, se inaugura un nuevo periodo en el que discursivamente se enuncia una “segunda etapa de la revolución”, luego de que el FSLN perdiera las elecciones en los noventa. Ese nuevo periodo viene a trastocar ciertas estructuras con la finalidad de habilitar vehículos de transmisión de la revolución sandinista para legitimar este nuevo ascenso del partido al Gobierno.

Dado que la revolución sandinista (anterior al triunfo del FSLN) había sido una memoria confinada a la periferia, se vuelve menester contar con canales que integren este tema a la superficie de la cotidianeidad, el devenir político y el sistema educativo. En consecuencia, con respecto a la enseñanza formal se inicia un proceso en el que se empiezan a incorporar figuras “heroicas” en las escuelas a través de murales informativos, efemérides de celebración que conmemoran luchas de la guerrilla sandinista, canto del himno nacional de la Alfabetización antes de iniciar la jornada escolar, eventos culturales que conmemoran la revolución sandinista.

También, en los libros de textos se integran actos vinculados al proceso de la revolución sandinista acompañados de ilustraciones de guerrilleros sandinistas. Asimismo, al agregarse al currículo escolar

de secundaria nuevas materias de las Ciencias Sociales como Sociología y Filosofía, se anexan en el programa de estudios nuevos abordajes de eventos vinculados a la revolución sandinista.

La utilización del sistema de enseñanza formal para el tratamiento de la revolución sandinista no es un acto que se genere en el vacío, por lo que está orientado a la materialización de un proyecto político delimitado, que se sirve de las memorias de la revolución sandinista para oficializar o legitimar una forma en que la ciudadanía se asoma a su pasado y comprende su presente. En consecuencia, académicamente es relevante explorar en la enseñanza del proceso histórico de la revolución sandinista desde el sistema de educación secundaria, como un intento por comprender las formas en que se utiliza la memoria oficial de la revolución para la identificación con un proyecto político a través de la enseñanza desde el sistema de educación.

Con la elaboración de una memoria oficial de la revolución sandinista, se constituye un procedimiento simbólico a través del cual se construyen líneas de referencias políticas para alcanzar la legitimación de un proyecto, que se sirve para la selección de eventos históricos, personajes y narrativas que dan forma a sus aspiraciones y que constituyen una guía moral de su accionar. Por ello, es relevante volver la mirada sobre lo que se está transmitiendo desde el sistema de educación en términos de esas memorias, particularmente lo que concierne a la revolución sandinista.

3.1 ¿Por qué el sistema de educación?

Existe un amplio desarrollo teórico que ubica el sistema de educación como un aparato privilegiado de transmisión de ciertas ideologías, utilizado por el Estado como una forma de garantizar el status quo de las cosas y neutralizar la crítica y oposición. En este sentido, es muy difundida la perspectiva de Louis Althusser que concibe el sistema educativo como un aparato ideológico de reproducción social vinculado a las clases sociales dominantes, para lo cual, el Estado cuenta con instituciones sociales denominadas *aparatos* (Torres, 1979) que funcionan como “instrumentos de la difusión de la ideología dominante y gestadores del consenso” (Torres, 1979, p.3). Ese consenso no está excepto de luchas y disputas, como el caso de las memorias de la revolución sandinista, dado que es una dimensión donde confluyen diversos significados atribuidos desde la subjetividad colectiva e individual.

Por el papel estratégico que tienen los sistemas educativos o *aparatos ideológicos*, conviene explorar en el mismo específicamente vinculado a lo que ahí se transmite, dado que las nociones que el alumnado interioriza a través de los procesos de enseñanza, constituyen información que luego se

despliega para la comprensión de su entorno en términos de naturalización de la realidad social o como vehículo de cambio desde una perspectiva más crítica.

Asimismo, en el sistema educativo se “ponen en acción un conjunto de concepciones sobre la realidad social” (Funes, 2006, p.92), como interpretarla y conducirnos frente a esta, por consiguiente el sistema escolar es parte de una socialización ampliamente fundamental en las apreciaciones y criterios que un individuo se va formando desde su infancia, es un espacio de socialización primaria por excelencia y las primeras incursiones del individuo en ciertas nociones políticas.

De ahí que el sistema educativo sea uno de los *aparatos* estratégicos para moldear la interacción social, política, cultural y económica de los individuos con las estructuras sociales, marcando la interacción del individuo con las esferas de poder político. Esto, porque la gestión de los contenidos y acciones que circulan en los espacios del sistema educativo contienen líneas de acción sobre las cuales se conducirá el alumnado como ciudadanos/as en la vida política. En síntesis, el sistema educativo se desarrolla con una funcionalidad social determinada: La reproducción de la ideología de las esferas de poder dominantes y su resguardo bajo la dosificación de pequeñas y grandes porciones de adoctrinamiento.

3.2 La Historia Escolar plasmada en los libros de textos

El sistema educativo se sirve de herramientas como los libros de textos (principalmente de la Historia escolar) a través de los cuales condensan y sistematizan una forma de contar y habilitar un pasado. En los libros de textos es donde se puede identificar de forma más clara que tipos de valores y que tipos de pasados se han potencializado como fuentes de transmisión escolar.

En ellos sobresalen aspectos de la identidad nacional como motivo de orgullo sobre la base de un pasado nutrido de héroes y proezas, se presenta una narrativa escueta y bastante simple que subraya la devoción por el enaltecimiento hacia la patria. También encontramos una explicación gloriosa de nuestros orígenes, una forma de situarnos únicos frente a los *otros* que están al margen de los territorios de nuestra heroica patria. “Con la conmemoración de acontecimientos y situaciones del pasado, la memoria proporciona referentes de pertenencia e identificación, cuya función ostensible es la de crear funcionalidad y cohesión social” (Bracho, 2009, pp.270-271). Así la Historia plasmada en los textos escolares, funciona como la primera plataforma de conocimiento y vinculación con la identidad nacional, el sentido de pertenencia a un pasado idealizado.

Los textos escolares se han convertido en un artefacto cultural porque ayudan en el fortalecimiento de la imagen de lo nacional, principalmente política. Junto con las efemérides y los ritos de iniciación, ejecutados en la escuela, conforman todo un aparataje ideológico conceptual, en el que imágenes, representaciones, íconos y narrativa se juntan para la configuración de la nación. Por esta razón muchos de sus propósitos contienen un alto ingrediente emocional, estimulado por las hazañas libertarias y los símbolos patrios (Bracho, 2009, p.278).

La referencia y el vínculo de lo nacional con la narrativa histórica no es una relación fortuita, muchas veces implica la forma de legitimar un plan de aspiración política vigente, como heredera y continuación de una hazaña histórica o de un proyecto histórico inconcluso. Por ende, la identidad nacional se constituye en referencia a un ideal que se evoca a través del pasado, pero que alimenta y justifica la presencia de un esquema político, la prolongación de ciertos grupos y actores de poder sobre la esfera pública, principalmente en la toma de decisiones. “La función de la memoria es la de proporcionar situaciones del pasado que puedan garantizar a los actores sociales un sentido de continuidad, de suyo la preservación de la propia identificación individual y colectiva” (Bracho, 2009, p.270).

Asimismo, la narrativa histórica (de la que se alimentan las memorias oficiales) se sirve de la idea de progreso, según Bracho (2009) este es un progreso ascendente, un tiempo que va de menos a más según la narración de la Historia. Esto implica que una memoria oficial puede servirse del pasado como una rememoración a un tiempo que puede ser mejorable y superado, a su vez protagonizado por las esferas del poder, en este caso el Estado como vanguardia y gestor de los “avances”.

Las ideas expuestas son parte del contenido central que puede plasmarse en los libros de texto y material curricular, muchas veces planteado de una manera casi inofensiva pero que contiene las bases de una socialización política que va influenciar la construcción modelos de la futura ciudadanía en la esfera política.

IV. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En el presente documento se presentan parte de las revisiones desarrolladas en lo que constituye el estado de la cuestión, relacionado a los acercamientos que se han hecho en el estudio de las memorias con algunos nexos al sistema educativo, la ideología, al curriculum y los libros de textos tomando como punto de partida las Ciencias Sociales donde se integran materias como la Historia.

En la exploración de los diversos estudios vinculados a la temática de esta investigación, se han rastreado las diferentes miradas analíticas que van conformando un cuerpo reflexivo para el trabajo de las memorias y el sistema educativo como un vehículo de transmisión y socializante de las primeras. Cada revisión plantea aspectos teóricos diversos sobre los cuales situarse y trabajar las memorias junto al aspecto socializante del sistema educativo.

Para la elaboración del estado de la cuestión se realizaron consultas en bases de datos en línea (Redalyc, Dialnet, ALMENA), revistas digitales (*Sociohistórica*, *ENSAYOS* y de educación en general) y otros materiales con los que ya se contaba antes a la elaboración de este trabajo investigativo. Las palabras de búsqueda en los recursos digitales fueron: memoria, educación e ideología, revolución sandinista, curriculum, libros de texto y análisis de contenido. Los criterios de selección de los documentos fue la pertinencia con respecto a los objetivos delimitados.

La forma en que se estructura el estado de la cuestión es la exposición inicial de una génesis donde se explica el desarrollo de los estudios de la memoria vinculados a un contexto político específico en América Latina. Luego se desciende al análisis de los distintos enfoques que han tenido los trabajos de la memoria donde inicialmente se expone la *pedagogía de la memoria*, cuyo énfasis es el proceso reflexivo que interpelan a las memorias para su resignificación como impulso para la construcción de una ciudadanía activa.

Igualmente, se integra el enfoque de las memorias en conflicto que dan cuenta de las tensiones y las diversas voces que se integran en la construcción de las memorias, insertas en una lucha por fijar sentidos² sobre el pasado, que siempre se reconstruye a la luz del presente. En esta línea, el sistema educativo también es parte de esas memorias en disputa, acaparadas principalmente desde el oficialismo.

² Se usa la categoría "sentidos" para hacer referencia a la dimensión intersubjetiva donde los individuos dan un valor a sus relaciones e interacciones sociales, interpretando y comprendiendo el mundo social que rodea a cada individuo en

Asimismo, se descende al trabajo de las memorias oficiales y los sistemas educativos, donde se identifica que este último ha sido plataforma del proceso cristizador de una memoria que resguarda las versiones triunfalistas de las luchas nacionales en la construcción de la patria. Aquí se reconoce claramente el potencial del sistema educativo desde su rol socializante, como espacio que, a través de la transmisión de la memoria, tiene capacidad de apuntar a la construcción de ciertos valores en consonancia con los intereses de los grupos dominantes.

Por último, se hace un análisis del rol vinculante de la educación, la ideología y el curriculum en el proceso de legitimar los intereses de los grupos dominantes, descendiendo hasta la forma más concreta, los libros de texto, que son parte del análisis de esta investigación. La finalidad de este apartado es situar el objeto de estudio de esta investigación desde los aspectos que se pueden aportar en términos investigativos y los trabajos realizados que se pueden servir para retroalimentar el proceso analítico.

4.1 Génesis de los estudios de la memoria en America Latina

En America Latina, el surgimiento de los estudios de la memoria estuvo vinculado a la presión y las demandas de algunos movimientos sociales por visibilizar las marcas de las dictaduras en la región. Entre la década de los sesenta a los ochenta por la búsqueda de la justicia. Según Jelin (2002), los trabajos de la memoria surgieron vinculados a un contexto cultural y político específico:

En verdad, los procesos de democratización que suceden a los regímenes dictatoriales militares no son sencillos ni fáciles. Una vez instalados los mecanismos democráticos en el nivel de los procedimientos formales, el desafío se traslada a su desarrollo y profundización. Las confrontaciones comienzan a darse entonces con relación al contenido de la democracia (Jelin, 2002, p.4).

La instalación de las demandas por la justicia dirigidas hacia el Estado, con respecto a las épocas dictatoriales no es un proceso al margen de las tensiones, dado que siempre está en disputa el tipo de memoria que se va construir o mejor dicho, lo que debemos recordar colectivamente. Esto deriva en luchas entre los sujetos sociales que reivindican un tipo de memoria *subalterna* o marginal, que parte

términos materiales, políticos, culturales (etc). Los sentidos también proveen respuestas más o menos coherentes y socialmente compartidas para cada situación que se vive desde la cotidianidad y para leer eventos del pasado.

de nombrar a las víctimas de la dictadura y la crueldad con las que estas operaban frente a las memorias oficiales que son aquellas memorias emanadas desde el oficialismo o poder estatal con todos los mecanismos de poder a su disposición para la transmisión de las memorias.

Para el caso de Nicaragua (donde se ubica el objeto de estudio de esta investigación) implicó un tránsito que abarca un amplio periodo de tiempo y de cambios. Primeramente, para la década de los ochenta con el FSLN en el poder como producto de la lucha guerrillera, había un campo fértil y privilegiado para la divulgación de las memorias de este proceso de lucha materializado en 1979. Luego, en la década de los noventa se inauguró un nuevo proceso político en Nicaragua dado que el FSLN pierde el poder político, por ello, las memorias sandinistas quedan desplegadas hacia un campo periférico de transmisión.

No obstante, con el retorno del FSLN al poder para el año 2007, estas memorias retornan al oficialismo y son (re)activadas a través de los brazos del poder estatal como el campo educativo. La transmisión de las memorias sandinistas desde las escuelas, sirven como respaldo al proyecto político del poder de turno, autonombado como vanguardia y tutelar de la lucha sandinista. Retomar el campo de la educación formal como espacio estratégico de transmisión de las memorias es un viraje estratégico que el FSLN sabe aprovechar como conquista ideológica y como medio para asegurarse fidelidades a la vez que obtiene legitimidad en su ejercicio del poder.

4.2 Una propuesta crítica: pedagogía de las memorias

En los estudios de la memoria, uno de los enfoques dominantes es el que sitúa las memorias como una expresión crítica desde las cuales pensar nuestro presente y nuestros horizontes políticos, tomando como punto de partida nuestras experiencias pasadas. No todos los acontecimientos del pasado se convierten en hechos históricos. Muchas veces son arrojados al olvido, mientras que en otras son llevados a la operación colectiva de recordar por la operación historiográfica (Rubio, 2007). Frente a esto, se vuelve fundamental sostener una perspectiva crítica que nos permita someter a un examen constate el por qué algunos acontecimientos del pasado son recordados.

Asimismo, la propuesta crítica de las memorias activa un proceso creativo que integra una lectura del pasado como impulso para sentar las bases de una ciudadanía activa, también para pensar crítica y éticamente los valores que aspiramos a construir como democracia.

El trabajo con nuestro pasado reciente puede también transformarse en un puente que interpreta la propia experiencia, es decir, que puede decirnos de qué manera podemos participar como un(a) ciudadano(a) activo(a) y responsable, cómo no ser indiferente al dolor y al sufrimiento de las personas o grupos, cómo exigir que las sociedades y los gobiernos respeten y hagan efectivos los derechos humanos para todos (Sacavino, 2000, p.77)

Esto implica una *pedagogía de la memoria* que sitúa a los sujetos como entes activos en una dinámica social cambiante, conectados a la Historia que hemos aprendido y a su vez transmitimos. Una Historia que no es estática y que construimos en el devenir de nuestra vida. Por ello, la *pedagogía de la memoria* apunta a

...la necesidad de pensar nuevos horizontes, que recuperen las experiencias, y a los sujetos desde su capacidad de configurar mundos diversos como orientaciones centrales de la acción y reflexión. La consideración de la memoria como propuesta reflexiva hacia acciones educativas transformadoras se sustenta en diversas fundamentaciones históricas y epistemológicas [...] La acción construida por hombres y mujeres (presente en la memoria histórica) se presenta tensionada desde sus significaciones y proyecciones, pues la relación entre la acción histórica por desarrollar, y un pasado recibido (de otros) y no hecho, es lo que preserva la relación dialéctica entre el horizonte de espera y el espacio de experiencia pudiendo (potencialmente en cada instante) configurar una memoria viva temporalizada, es decir, siempre emergente y agenciante de futuros (Rubio, 2007, pp.3-4).

Pensar una *pedagogía de la memoria* implica una resignificación y reconstrucción constante e inacabada de las lecturas de nuestro pasado, un dialogo que implica a su vez interpelarnos a nosotros mismos junto al mosaico de intereses que resguardan las memorias.

Plantear la posibilidad de una Pedagogía de la Memoria exige preguntarnos sobre el proyecto que la anima. Se sustenta en la validación de la experiencia como un recurso de historicidad desde el cual emergen una pluralidad de interpretaciones; que en los procesos de comprensión anida un potencial de reflexión transformadora; que los relatos construidos son portadores de sensibilidad y reconocimiento de los otros, que de ello se desprende la proyección de múltiples fines, históricamente situados sustentados en la recuperación de múltiples pasados. La narratividad de la experiencia

histórica se convierte en un enfoque y análisis que posibilita y sitúa el fenómeno pedagógico como un dialogo abierto y contingente (Rubio, 201, p.12).

En esta línea, es válido interrogar parte del objeto de estudio que nos ocupa que el sistema educativo, porque al ser las memorias *diálogos abiertos*, es necesario identificar lo que subyace a ellas ¿Son narrativas transformadoras y reflexivas o expresiones cerradas a interpretaciones unidireccionales? Una *pedagogía de la memoria* nos invita a explorar en los horizontes educativos desde su papel socializante de los saberes y la Historia. Esta *pedagogía de la memoria* se conecta con la propuesta de Freire (1998, citado por Rubio, 2007) de la pedagogía emancipadora, una pedagogía que problematiza el tiempo para dar lugar a acciones transformadoras, interpelando los silencios impuestos.

La construcción de la memoria es un acto en el que los sentidos y los significados derivan en tensiones, de manera que los procesos educativos desde los cuales se transmiten las memorias a través de narrativas históricas no están exentos de estas dinámicas conflictivas. Retomando el carácter permanente de la construcción de las memorias, podemos abrir puertas para encaminarnos a pedagogías que permitan, según Rubio (2007), nuevas posibilidades, rescatando experiencias y sujetos desde su capacidad creadora de la acción. Es así como la memoria se convierte en una propuesta reflexiva, que se dirige “hacia acciones educativas transformadoras, agenciando futuros críticos con sus contextos. Por esta razón:

..Recordar constituye una acción creadora de una *trama referida a acciones ya sucedidas* que configura relaciones con otros en un presente. Potencialmente permite configurar el autorreconocimiento desde los otros (ausentes o presentes), a la vez que, reflexionar sobre el sentido de lo narrado. Lo recordado es portador de una comprensión e eticidad que viene a tensionar a la escritura de la Historia respecto de la definición de, qué recordar, a quienes recordar, cómo recordar, y para qué recordar...Por su parte la historia como disciplina de estudio con implicaciones éticas se ve tensionada a dar palabra a los silenciados (desafío disciplinar en relación al testimonio y su tratamiento) y pronunciarse sobre las acciones inenarrables del pasado. Desde la referencia de justicia, la memoria de justicia, la memoria y la Historia se vuelven ámbitos de acción política [...] Tal como lo proponía Benjamín quien apelando a la temporalidad como significatividad, sospechaba del Historicismo que, en su afán de encadenar hechos históricos desde una lógica causal, silenciaba

procesos temporales de otros acabando finalmente por eclipsar toda posibilidad del *pensar rememorante* que se configura desde el presente (Rubio, 2007, pp.5-6).

Esta lectura se convierte en una propuesta política disruptiva, fracturando la interpretación de la Historia como un monumento paralizante de las representaciones de nuestro pasado. La *pedagogía de la memoria*, según Rubio (2007), tensiona esas formas en que se ha escrito la Historia, para dar palabra a las voces silenciadas. También agrega que “esto supone también romper la linealidad del hecho histórico para abrir el relato a las fisuras del devenir local y propio” (p.10).

Por esta razón, recordar y hacer una *pedagogía de la memoria* cobra interés a la luz de una propuesta ética que incluye la justicia, rescatando de los olvidos aquellos acontecimientos y sujetos que fueron silenciados por las narrativas hegemónicas o la Historia oficial. Esto implica hacer del sistema educativo un espacio de transmisión y ético que reconoce las diferentes alteridades presentes en el devenir histórico.

4.3 Memorias en conflicto

Un hilo común que recorre las perspectivas anteriores es la memoria como un campo de conflictos, dado que la construcción de estas se encuentra permeada por la presencia de varias subjetividades, con sus perspectivas e intereses. Según Calveiro 2006 (citada en Bejines, 2016), existen muchas formas en las que podemos entender la memoria, por ende, “no existen las memorias neutrales sino formas diferentes de plasmar lo vivido en el presente. Y es justamente en este ejercicio donde reside la carga política que se le asigna habitualmente a la memoria” (Bejines, 2016, p.261).

Además, cabe recordar que las memorias no están constituidas de manera definitiva, sino que se van moldeando en el transcurso de intereses y significados anclados sobre nuestro presente. Por esta razón, las memorias, más allá de la capacidad de recordar, son la capacidad de integrar un conjunto de eventos dotados de ciertos significados (Sacavino, 2015 citando a Peña, 2013). En esa organización e integración, se producen tensiones dado que hay múltiples sujetos en pugnas por fijar significados, porque a su vez, las memorias disputadas son lecturas subjetivas de un pasado histórico que ha sido conflictivo

...a medida que pasa el tiempo y se torna posible una distancia temporal entre el pasado y el presente, interpretaciones contrapuestas y a menudo rivales sobre el pasado reciente y sus memorias se instalan en el centro del debate político y cultural, convirtiéndose en cuestiones públicas ineludibles del proceso de democratización (Jelin , 2004, p. 142 citada por Sacavino, 2015).

En esos procesos democratizadores es pertinente también explorar en el rol de las instituciones, en este caso el sistema educativo. Según Rinaldi (2008, citado por Delgado & Estepa, 2016), es en la instituciones educativas donde “debería transmitirse y procesarse la memoria; sin embargo, es también la institución que más se debe esforzar por diluir los efectos negativos y dudosos derivados de los excesos de la memoria” (p.523). Este doble rol de las instituciones educativas está inexorablemente condicionado por declaraciones (explícitas o no) de los intereses ideológicos del proyecto estatal, es decir, lo que se quiere recordar y lo que se pretende olvidar.

Sin embargo, es posible que en un proyecto oficial en el que se encuentra supeditado el sistema educativo, puedan existir lecturas alternativas como parte de esas disputas de sentidos, principalmente de los grupos que pretenden rescatar las *memorias subalternas* y que despliegan un dialogo más crítico con el orden existente.

4.4 Memorias oficiales y Sistema educativo

El sistema educativo ha sido objeto de estudio a partir de su reconocimiento como un vehículo ideológico de transmisión de discursos, practicas e ideas para legitimar las fuentes de poder dominante. Hay perspectivas, como la que apunta Torres (1979), en las que se subraya que el sistema educativo desarrolla funciones (como la socialización política) en el que se garantiza la “reproducción y transmisión” de patrones culturales, valores tradicionales, desarrollo de hábitos de convivencia, adaptación a las estructuras sociopolíticas (“educar para la democracia”) y aspectos económicos para sostener el orden de las fuerzas sociales.

Esto implica que el sistema educativo se constituye como un espacio de socialización política que apunta también a la construcción de identidades que guardan relación y fidelidad con los valores políticos que se quieren defender a través de la transmisión de narrativas convertidas en memorias oficiales. Este sistema educativo funciona como un espacio en el que se construyen “marcos de referencia social”, que nos encaminan al momento de recordar nuestro pasado. Además de brindar

los estímulos para recordar, el sistema educativo dicta una forma sobre cómo hacerlo (Bejines, 2016), se seleccionan y autorizan los marcos para pensar el presente, futuro y los discursos que circulan en la transmisión.

Al ser el sistema educativo un espacio referencial de transmisión, hay que señalar que esa transmisión no se constituye como acción fortuita, sino como proceso previo de selección de lo que se va a recordar apartando todo aquello que está “fuera de los intereses. También se crea una especie de imagen simulacro para representar, en signos y en símbolos, las formas en que los contenidos del recuerdo han de ser percibidos e inducir así determinados modos de apropiación” (Escolano, 2003, p.16).

Siguiendo a Escolano (2003), que cita a Julia (1995), éste refiere que en la cultura escolar se configuran saberes y normas que dan lugar a “la transmisión de las disciplinas y la incorporación de los comportamientos en la formación de los sujetos, en el marco de los procesos de socialización” (p.17). Esta afirmación tiene un gran peso para comprender las formas en que los sistemas de educación o la cultura escolar transmiten las memorias aprovechando ese rol socializante.

Otro aspecto importante a señalar, en la transmisión de las memorias desde el espacio educativo, es el que refiere a las modalidades utilizadas. En ese sentido podemos pensar en una transmisión pasiva que apunta a la memorización y repetición de fechas, eventos históricos y personajes a lo que podemos llamar pedagogía monumento. Esa transmisión abrió una puerta a la construcción de la memoria que brindaba a la ciudadanía la “emoción del mismo territorio, el culto de las mismas tradiciones, el acento de la misma lengua, el esfuerzo de los mismos destinos (Dussel, 2002, pp.281-282).

Para ello, esta transmisión se sirve del exaltamiento de algunas figuras y acontecimientos que dotan de “orgullo” y sentir patrio en la “versión mitologizada de las historias patrias”, esto para apaciguar según Dussel (2002), las incertidumbres políticas y colectivas al “convertir el presente en una especie de culminación triunfal y el texto mismo en el depositario de las ideologías aceptadas (Dussel, 2002 cita a Colmenares, 1987, p.27).

Este tipo de transmisión se inscribe dentro de una memoria oficial que generalmente es promovida desde los Estados y cuyas fuentes históricas, a criterio de Bejines (2016), provienen del poder dominante. Sin embargo, la autora agrega que dado que las memorias oficiales y sus transmisiones se encuentran personificadas en Instituciones que en el devenir del tiempo pueden desaparecer, la memoria transmitida puede debilitarse.

4.5 Ideología, educación y curriculum

Desde la escuela del marxismo estructural se ha expuesto que la educación no es una manifestación abstracta del sistema social, sino que opera bajo preceptos ideológicos y condiciones en los que las clases hegemónicas pretenden reproducir las estructuras que garantizan su continuidad. Para esto, las clases que detentan el poder utilizan la educación para una especie de entrenamiento que neutraliza la capacidad de cuestionar el statu quo del sistema social.

Este entrenamiento es bastante más productivo si se inicia a edades tempranas que comprenden la socialización primaria del individuo. Aquí la escuela es el espacio más propicio para ello, después de la familia. La escuela puede contar con márgenes amplios para difundir la ideología a través de los contenidos transmitidos que pueden introducirse desde los libros de texto hasta la narrativa escolar. En este sentido, el sistema de educación se desenvuelve como un “[...] dispositivo de poder y control que recontextualiza y reproduce los códigos culturales dominantes [...] los cuales se legitiman como formas de discurso, experiencia y práctica” (Díaz, 2001, p. 160).

Estos códigos dominantes conviven con otros aspectos que se aprenden en la escuela. Los códigos dominantes aprendidos, según Althusser (1988), son una especie de “reglas” desplegadas en el ámbito laboral, como la aceptación y sumisión frente al orden establecido basado en la dominación de clases.

En otros términos, la escuela (y también otras instituciones del Estado, como la Iglesia, y otros aparatos como el Ejército) enseña las “habilidades” bajo formas que aseguran el *sometimiento a la ideología dominante* o el dominio de su “práctica”. Todos los agentes de la producción, la explotación y la represión, sin hablar de los “profesionales de la ideología” (Marx) deben estar “compenetrados” en tal o cual carácter con esta ideología para cumplir “concienzudamente” con sus tareas... (Althusser, 1988, p.7).

A través del mismo sistema de educación, que suele presentarse como una entidad neutral que invisibiliza el conflicto existente en la sociedad, se entrena un ejército de estudiantes para la reproducción de las desigualdades y los valores del sistema ideológico dominante. Esto garantiza que el estudiantado pueda transmitir en un futuro los principios y fundamentos del sistema que han interiorizado, muchas veces de forma inconsciente.

Cualquier poder político se inviste, o se enmascara, de ideología y, por supuesto, también la “educación” concreta que propone o despliega cualquier gobierno afirma, o cree afirmar, sus cimientos en una determinada ideología, para, a partir de ahí, encaminarse a la consecución de sus fines específicos. Las ideas acordes con la visión del mundo que se abraza desde la autoridad investida de poder institucional son, pues, guías de la acción y de la actualización de “políticas educativas” concretas que afectan hondamente a toda la sociedad. Además de que tales “políticas educativas”, sabiendo del espacio privilegiado y singular que la educación es para tal fin, pueden ser también fuente de difusión e inculcación de la propia ideología en la que se sustentan. (Hernández, 2010, p.136 cita a Yapur, 1975, p. 28).

De ahí que los programas de estudio, los contenidos plasmados en los textos escolares y las narrativas escolares funcionen como una plataforma de ejercicio en armonía con la ideología dominante dirigida por el Estado a través de la selección/exclusión de la información, datos y contenidos extendidos en el curriculum escolar. Se desarrolla una organización del sistema pedagógico para ajustarse a los fines de la ideología dominante.

Por tanto, la escuela es un espacio en el que selectivamente se transmite un tipo de ideología en el que se garantiza el encadenamiento con las relaciones sociales que muchas veces derivan en desigualdades. En este sentido, Bourdieu & Passeron (1996) refieren que “toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en cuanto impone, a través de un poder arbitrario, una arbitrariedad cultural” (p.25). Los autores sitúan esa violencia simbólica como el proceso que, valiéndose del poder, implanta significados invisibilizando “las relaciones de fuerza en las que se basa su fuerza, agrega su propia fuerza, es decir, una fuerza específicamente simbólica, a estas relaciones de fuerza” (Bourdieu & Passeron, 1996, p.7).

El hecho de poder ocultar esas relaciones de fuerza es lo que permite al sistema de educación ir legitimándose en su trabajo de adoctrinamiento (la escuela se presenta desprovista de ideología) y así penetrar en la conciencia del alumnado con más fuerza, sin que este proceso pueda ser nombrado e identificado de manera simple por los receptores.

Todo sistema de enseñanza institucionalizado (SE) debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento al hecho de que le es necesario o producir y reproducir, por los medios propios de la institución, las condiciones institucionales

cuya existencia y persistencia (autorreproducción de la institución) son necesarias tanto para el ejercicio de su función propia de inculcación como para la realización de su función de reproducción de una arbitrariedad cultural de la que no es el productor (reproducción cultural) y cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos o las clases (reproducción social) (Bourdieu & Passeron, 1996, p.95).

De esta forma, el sistema de enseñanza se organiza para dar respuesta a las demandas que apuntan a legitimar y reproducir los marcos sociales y culturales de las clases dominantes que actúan en armonía con el Estado, valiéndose de las instituciones para la transmisión de una visión elaborada de la realidad. Por ello, encontramos en el curriculum una plataforma de producción en el que se expresa la instrumentalización de la educación por parte de las fuerzas dominantes, a través del manejo y la producción de contenidos y significados. En consecuencia, el curriculum conduce y fortalece los proyectos políticos de esas expresiones dominantes.

A través del curriculum y sus líneas discursivas se dibujan selectivamente ciertos patrones a seguir como la cultura de la obediencia. De ahí la necesidad de repetir, memorizar y ensalzar la figura del maestro, como la expresión de la autoridad, como metáfora de las autoridades desplegadas en la esfera pública (la política, el Estado y sus fuerzas coercitivas).

Para comprender las diferentes formas en las que puede figurar el curriculum, resultan bastante ilustrativos los ejemplos de estrategias curriculares inadecuadas que presenta Torres (2008). De esta forma es posible acercarse a las maneras en que se aborda la realidad social. El autor expone la existencia de un *curriculum de turistas*, a partir del cual se hace un planteamiento superficial y folclórico de los colectivos sociales reduciendo su análisis a aspectos triviales, lo que equivale a la perspectiva que tienen las personas que realizan turismo al llegar a un espacio.

Este tipo de curriculum tiene mucha presencia en las Ciencias Sociales, y específicamente en la Historia, cuando se tratan eventos históricos, personajes y los sujetos de estas temporalidades. Por ejemplo, cuando en las escuelas se hablan de los trajes que vestían los conquistadores españoles, de la vestimenta de los grupos indígenas prehispánicos e igualmente, cuando se abordan los próceres de la patria. Dentro de las actividades se contempla hacer dibujos reproduciendo sus vestimentas y sus características corporales, sin descender a elementos analíticos que permitan interpretar las

dinámicas históricas, políticas, económicas y sociales para entender a su vez, de manera más reflexiva, las condiciones actuales constituidas precisamente a la luz de estas dinámicas históricas.

Torres (2008) también plantea el *curriculum como realidad ajena o extraña* que hace referencia a las culturas silenciadas con respecto a la clase social, el género y la edad, abordados como algo lejano, extraño a nuestro contexto. Se procede así a realizar una diferenciación donde el “otro” pasa a ser una figura rara. Esta aproximación pedagógica es peligrosa porque “contribuye a que el alumnado contemple sus realidades desde una pretendida despolitización y neutralidad y sin prestar atención a los problemas de desigualdad política, económica y social de carácter estructural” (Torres, 2008, p.108).

Esta modalidad de curriculum se conecta con el *curriculum de exclusión*, en el que los materiales curriculares y recursos educativos en general no dan cuenta del abanico de culturas presentes en la sociedad, dando lugar a la tiranía de los discursos dominantes, racistas, clasistas y sexistas (Torres, 2008). La ideología presente en este tipo de curriculum permite mantener siempre a flote el estado de las cosas y la función de la sociedad sin alteración alguna, por lo cual “estamos ante discursos con los que se pretende construir un tipo de personas que acepten como algo inevitable sus realidades, y que, normalmente, pueden llegar a limitarse en sus aspiraciones personales” (Torres, 2008, p.108).

Estos dos formatos de curriculum alimentan una función adormecida del sujeto social, como un individuo resignado y conformista, para el cual la realidad social es una cuestión dada, natural e inalterable con autonomía propia, al margen de la agencia social que puede trastocar el estado de las cosas. Este tipo de curriculum implícitamente también puede conllevar a satanizar aquellas prácticas que cuestionan el orden establecido y demonizar todo lo que se aparte del carril de lo normal. Asimismo, el autor plantea el curriculum de *Tergiversación* que constituye

una de las estrategias didácticas más inmorales, injustas y peligrosas, pues se trata de presentar sólo textos seleccionados dentro de un marco de líneas discursivas que sirvan para legitimar las desigualdades sociales, económicas, políticas, religiosas, étnicas, de género y lingüísticas, en vez de recurrir a otros textos que, por discrepantes, posibiliten someterlas a análisis crítico. En la realidad que construyen los distintos libros de texto y materiales curriculares con los que se trabaja en las aulas, es muy probable que los actores y actrices se presenten dibujados selectivamente. Cuando no se puede silenciar lo diferente y minoritario, la opción

conservadora y discriminadora es optar por argumentar su inferioridad o, incluso, convertirlo en algo esperpéntico [...] Esta opción de recurrir a textos tergiversados es difícil de contrarrestar, pues va a chocar con el «sentido común» de la mayoría de la población (Torres, 2008, p.95).

En la Historia este elemento de selectividad tergiversadora es una de las herramientas más utilizadas a la hora de nombrar las figuras protagonistas de ciertos eventos históricos, degradando a los sujetos históricos que pueden ser contradictorios a los intereses de un proyecto político y avalando a otros que resultan afines a los objetivos políticos a legitimar. Una vez realizado este proceso de tergiversación, las narrativas históricas oficiales e institucionalizadas se asumen como verdades absolutas dotadas de cierto misticismo, de ahí que cuestionar las figuras como los llamados próceres y héroes patrios sea casi un acto de herejía. El *currículum de tergiversación* parte de ciertas generalizaciones y, como señala Dijk, (2005, p. 18, citado por Torres), de

estereotipos que pueden manifestarse en todos los niveles discursivos, como en la elección de los tópicos, la manera en que los participantes del discurso son representados, los medios sintácticos de enfatizar y des-enfatizar la agencia y responsabilidad por las buenas y malas acciones, las metáforas y, en general, en el modo en que nuestras cosas buenas y sus cosas malas están resaltadas o atenuadas (p.96).

En este tipo de currículum, la disidencia y la disputa no son un elemento permitido, dado que en la versión dicotómica solo caben “buenos y malos”. Cuestionar el discurso dominante es situarse del lado de los “malos”, por intentar deslegitimar los buenos. También, este aspecto de la tergiversación se conecta con el *currículum de la naturalización*, enunciado por Torres (2008), en el cual se culpabilizan las realidades silenciadas de su propia condición. En este sentido, todo grupo o colectivo excluido, es individualmente responsable de su marginalidad, lo que desconecta la relación individuo-estructura en el sentido materialista de la acción (*currículum de la psicologización*).

Por último, dentro del variado número de intervenciones curriculares que expone Torres (2008), resulta pertinente situar el currículum de *Paternalismo o de la pseudo-tolerancia*, en el cual las otras culturas son inferiores a las nuestras, “se presenta a los pueblos y culturas oprimidas poniendo el énfasis en sus déficits contemplándolos, por ejemplo, como muy pobres, incapaces de salir adelante por sí mismos, y a nosotros como sus salvadores y redentores” (Torres, 2008, p.108). En este tipo de

currículum, se invisibiliza la responsabilidad de los poderes hegemónicos en la marginación de algunos grupos y reduce así la capacidad de las otras culturas a seres pasivos y atrasados.

En síntesis, estos tipos de currículum se movilizan a través de varios elementos que permiten su reproducción: dan por sentado que en todo existe en un “sentido común” que significa a la realidad, obviando que hay una construcción socio histórica de la misma y por ende, una capacidad de agenciamiento de parte de los individuos y grupos sociales. Asimismo, el sentido dicotómico de la realidad social, que divide entre “buenos y malos”, neutraliza las discrepancias, orillando las críticas a posturas inadmisibles en la construcción de la narrativa escolar.

De manera general, podemos identificar un vínculo estrecho y funcional entre la ideología y el sistema educativo, que valiéndose de su expresión más práctica como el currículum se desenvuelven como una esfera al servicio estratégico de los intereses de los grupos dominantes en la reproducción de valores que implantan y naturalizan las prácticas sumisas, acríticas y manejables, esto con la finalidad de mantener el orden establecido dando sentido a los intereses políticos vigentes.

4.6 Estudios sobre los libros de texto

Los libros de textos siguen siendo uno de los recursos didácticos más utilizados en las aulas y por ello una herramienta de transmisión y socialización de contenidos. Adentrarnos en el análisis de los libros de texto nos permite comprender las tensiones presentes en el campo educativo, los contenidos y las formas en que estos se transmiten para la construcción de un tipo de identidad. El análisis de estos recursos de transmisión ha dado lugar a la problematización de las formas tradicionales y cerradas de los usos de los textos escolares que derivan en procesos de repetición del contenido de los libros y una enseñanza poco reflexiva.

Por ejemplo, (Valls 2007, 2008, 2009; citado por Sáiz, 2014, p.85) hace referencia a dos modelos didácticos presentes en los libros de textos de Historia: “el informativo-enciclopedista o de memorización, donde se prioriza suministrar información cerrada lista para su reproducción, y otro modelo más disciplinar, donde se presentan diferentes interpretaciones y una iniciación al aprendizaje de métodos históricos”. El modelo informativo-enciclopedista ha sido objeto de debates y cuestionamientos por ser la versión más difundida en los libros de texto. Desde una perspectiva

crítica se han expuesto las limitaciones que implica emplear estos recursos sin integrar “una correcta alfabetización histórica”.

Para el caso de Latinoamérica, “las investigaciones sobre los manuales escolares de Historia han incidido en el mensaje identitario que transmiten a través de temas claves como los procesos de independencia o la llegada de Colón a América” (Carretero, Rosa & González, 2006, citados por Gómez, 2014, p.16). En este sentido, se identifica que los libros de Ciencias Sociales han sido parte de los materiales más investigados, dado que esa área integra de forma más integral las tensiones y cambios de los entornos sociales, económicos y políticos plasmados en los diversos currículos educativos y libros de texto.

El área de las ciencias sociales ha sido uno de los espacios más controvertidos, ya que la formulación de sus contenidos ha sufrido estos procesos de quiebre, de discontinuidades y profundas redefiniciones. Sus atravesamientos político-ideológicos, han llevado a que los diversos proyectos político-educativos dirimieran distintas formas de entender las complejas relaciones entre sujeto, Historia y sociedad (Damián, 2014, p.81).

Asimismo, es posible ubicar en los contenidos de los libros de texto los conceptos políticos que se van transmitir, sobre todo a partir del examen de las Ciencias Sociales en el que se integra la Historia. El uso político del pasado es aprovechado mediante los “estereotipos sobre contenidos históricos, su reproducción en la concepción de la historia por parte del alumnado, la selección y omisión de conocimientos del pasado... el tratamiento de las competencias educativas, el desarrollo de habilidades cognitivas complejas sobre historia” (Gómez, Cózar & Miralles, 2014, p.18).

Por ejemplo, Carretero, Jacott & López-Manjón (2004, citados por Rodríguez & García, 2014) refieren que la Historia oficial transmitida en los libros de texto desarrolla tres funciones: “proporciona un instrumento cognitivo para concebir la nación; realza la identidad grupal; fomenta la lealtad en sus ciudadanos” (p.106). Esto implica que la reproducción de contenidos en los libros de texto apunta a la formulación de una memoria que nutre un tipo de ciudadanía. Por esta razón, lo que se plasma en los libros escolares pretende formar futuras ciudadanías “que acepten ciertas representaciones simbólicas: valoración positiva del pasado, presente y futuro de su propio grupo social, tanto local como nacional; valoración positiva de la evolución política nacional; identificación

con los hechos del pasado y las características y héroes nacionales” (Rodríguez & García, 2014, p.102).

También, las diversas maneras en que se comprenden los procedimientos de transmisión del contenido de una materia desde sus herramientas pedagógicas, implica comprender las formas en que se despliegan los recursos didácticos para su transmisión y aprendizaje. Por consiguiente, es pertinente fijar la atención sobre los libros de texto que “cumplen una función transmisora del saber y del sentido de la realidad hegemónica por parte de las autoridades o del poder que generalmente no se cuestiona en sus páginas” (Carretero, 2007, citado por Gómez, Cózar & Miralles, 2014, p.13), dado que esto nos da luces y se vincula también a las técnicas utilizadas en los libros de texto para facilitar el aprendizaje.

Al analizar las técnicas extendidas en el uso de los libros de texto se puede identificar las formas en que se transmite la Historia y el pasado desde estos materiales. Hasta ahora, las formas más difundidas de usos de los textos escolares dan cuenta de que hay una transmisión de la Historia como un relato lineal, vinculada a la Historia política y a los que detentan el poder, lo que deriva en una concepción “epistémica errónea en el alumnado, que piensa en la ciencia histórica y en el pasado como realidades miméticas” (Gómez, 2014, pp.154-155).

Igualmente, la Historia se expone a través de conceptos cerrados y de forma acrítica, lo que dificulta la indagación y la adquisición de competencias básicas, para situar las temáticas en perspectiva de pasado y presente (Gómez, 2014). Igualmente, los libros de texto en su didáctica tradicional no tienen la posibilidad de establecer una relación activa y crítico-creativa (en la perspectiva teórica) con los receptores del mensaje que son el alumnado. Tampoco se promueve el desarrollo de habilidades de (contra) argumentación y razonamiento histórico (Valls, 2001).

Otra de las limitaciones de la enseñanza de la Historia reflejada en los libros de textos es la que se vincula con la presentación de los contenidos en forma erudita y desconectada de los entornos y la realidad social (Gómez, 2014). De este modo, el alumnado siente que el conocimiento es aburrido e inútil, porque no se potencia la capacidad de conectar elementos presentes en la narrativa histórica con el desarrollo del presente y su cotidianeidad. La Historia que se presenta en los libros de textos es una especie de monumento erguido sin posibilidades de indagar más allá de la rigidez del texto escolar. El no conectar el contenido de la narrativa histórica del texto escolar con los elementos del

presente se deriva en desinterés por parte del alumnado y por ende, el libro de texto solo funciona como un recurso de transmisión memorística.

Frente a estas limitaciones, Pratt (2012, citado por Gómez, 2014) expone que es necesario considerar algunas características que deben tener los libros de texto para posibilitar el aprendizaje:

- Exponer claramente las finalidades didácticas, de forma que puedan ser comprendidas por el alumnado y exista claridad de los ejercicios a realizar para comprender la utilidad del contenido en sus entornos inmediatos de aprendizajes.
- Incentivar el interés del alumnado en los libros de texto a través de la curiosidad.
- Que los libros de texto favorezcan la construcción de una guía metodológica que responda a las particularidades de cada clase.
- La posibilidad de que los contenidos de los libros de texto funcionen a través de conocimientos abiertos y que propicien el trabajo autónomo por parte del alumnado.

También se requiere la organización de los contenidos y las actividades que ejerciten la capacidad crítica del contenido abordado y no la mera repetición de eventos y personajes. El libro debe plasmar actividades que impulsen la capacidad para la comprensión de dinámicas sociales, políticas y económicas junto a la resolución de problemas presentes en su contexto real como resolución de conflictos y la creación de una cultura de paz.

Otro elemento que se ha estudiado en los libros de texto es el uso de las imágenes. Valls (2001) refiere que en las investigaciones realizadas se expone que el alumnado presta poca atención a las imágenes insertas en los manuales escolares porque no se ha desarrollado un proceso de enseñanza y comprensión de ellas. No se hacen indicaciones escritas en los libros sobre cómo trabajar las imágenes, incluso algunos de ellos ni las miran. Lo que plantea el autor implica que hay muchos aspectos utilizados en los libros de texto que tienen una presencia ornamental. Esto limita el diálogo entre el contenido y la comprensión del alumnado, lo que puede hacer por del aprendizaje de la Historia un proceso bastante aburrido y mecánico.

Por tanto, “el libro de texto ideal es el que facilita el aprendizaje de habilidades intelectuales, el dominio de técnicas y la construcción de conocimientos (metodología). En el caso de la Historia, sin duda el objetivo debe ser formar a los alumnos en el pensamiento histórico (Gómez, 2014, pp. 133-134, citando a Sáiz, 2013). En síntesis, se puede identificar que el contenido de los libros de texto es una manifestación del sistema político y de las fuerzas de poder, para lo cual ha primado un modelo

enciclopedista y mecánico sin la formación de habilidades para la construcción de un pensamiento histórico.

V. OBJETIVOS

General

-Analizar los procesos en que se transmiten las memorias oficiales de la revolución sandinista nicaragüense desde el sistema de educación secundaria (2008-2015).

Específicos

-Interpretar los contenidos que subyacen en la transmisión de las memorias oficiales de la revolución sandinista nicaragüense desde el sistema de educación secundaria (2008-2015).

-Identificar los mecanismos empleados para la transmisión de las memorias oficiales de la revolución sandinista nicaragüense desde el sistema de educación secundaria (2008-2015).

Estos objetivos específicos no son aislados entre sí, sino que se retroalimentan. Esto implica que en el análisis de los resultados hay aspectos que se pueden cruzar. Por ejemplo, para identificar los mecanismos empleados para la transmisión de las memorias oficiales de la revolución sandinista nicaragüense es necesario volver siempre sobre los contenidos, aspecto que igual corresponde al primer objetivo específico de interpretar los contenidos que subyacen en la transmisión de las memorias oficiales de la revolución sandinista. Para poder materializar estos objetivos, se recurre a las categorías analíticas planteadas en el marco conceptual de esta investigación y a los aspectos metodológicos para los cuales se operacionalizan los objetivos específicos.

VI. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

6.1 Tipo, enfoque, paradigma

Esta investigación es de tipo inductiva. Parte de los datos a través de la construcción de “patrones, categorías y temas, de abajo hacia arriba, organizando...datos hasta llegar cada vez a unidades de información más abstractas” (Batthyány & Cabrera, 2011, p.76). Esto implica, que siempre es posible volver sobre los mismos datos y la teoría sin establecer un orden lineal, porque el conocimiento se deriva del objeto que se va estudiando.

Además, este trabajo es concebido desde un enfoque de investigación cualitativa, que en términos de intencionalidad resulta en la comprensión “de una realidad considerada desde sus aspectos particulares como fruto de un proceso histórico de construcción” (Quintana, 2006, p.48). Esta metodología cualitativa se conecta con un paradigma de tipo constructivista que asume la realidad social como subjetiva y producto de la construcción de significados y sentidos por parte de los individuos. Como puede observarse en la tabla número 1, el paradigma constructivista nos provee de elementos que sirven de guía a nivel ontológico, epistemológico y axiológico para la construcción del objeto de estudio y como situarnos frente a este.

Tabla 1

Características del paradigma constructivista (metodología cualitativa)

Supuestos (La cuestión de fondo)	Paradigma constructivista (Metodología cualitativa)
Ontología ¿Cuál es la naturaleza de la realidad?	La realidad es subjetiva y múltiple.
Epistemología ¿Cuál es la relación entre la persona que investiga y aquello que investiga?	La persona que investiga está inmersa en el contexto de interacción que desea investigar. Se asume que la interacción entre ambos y la mutua influencia son parte de la investigación. Ausencia de dualismo/ objetividad. Ciencia interpretativa en busca de sentidos y significados.

Axiología

¿Qué papel juegan los valores en la investigación?

La persona que investiga asume que sus valores forman parte del proceso de conocimiento y reflexiona acerca de ello (reflexividad).

Metodología

¿Cuáles son los procedimientos que se utilizan para construir la evidencia empírica, y cómo se relacionan lógicamente con el resto de las etapas del diseño?

- Conceptos y categorías emergentes en forma inductiva a lo largo de todo el proceso de investigación.

- Múltiples factores se influyen mutuamente.

- Diseño flexible e interactivo.

- Se privilegia el análisis en profundidad y en detalle en relación al contexto.

- Interpretación.

Fuente: Adaptación de Sautu, Baniolo, Dalle, Elbert, (2005), Corbetta (2007)

6.2 Criterios éticos en la investigación cualitativa

Retomando la tabla anterior en el nivel axiológico (número 1), aparece un elemento importante que es la interacción entre investigador/a y objeto de estudio. Por ello, tomando en cuenta los valores que juegan en el proceso investigativo (interacción empática) proveniente de la persona que investiga, en este trabajo asumo un lenguaje de tipo inclusivo y no sexista para nombrar a los sujetos presentes en la investigación. Esto partiendo que como investigadores/as podemos sentar una postura ética en todo el proceso, por lo que mi propia ideología está presente en el desarrollo investigativo.

Es necesario recordar que en la investigación cualitativa (a diferencia de las de corte cuantitativo) es que la acción investigativa se encuentra movilizada por un sujeto y que este sujeto tiene un papel activo en la lectura de la realidad (sujeto investigador/a). En consecuencia, con esta investigación no pretendo una enunciación mecánica de criterios que excedan el “fundamentalismo metodológico”, sino una declaración personal de los aspectos que se pueden considerar a la luz de las mismas limitaciones, vacíos y particularidades de este trabajo. Por ello, este acápite lo he redactado en primera persona, porque no es la neutralidad del sujeto quien la construye, sino mi propia labor.

De manera que el punto ético para partir en una investigación es asumir la complejidad de la realidad humana y la reflexividad investigativa. “Esto implica que se tendrá que tomar partido, comprometerse en el sentido moral, dejando de lado las ideas de neutralidad experimentales o naturalistas” (Gehrig & Palacios, 2014, p.14). Por ende, para esta investigación retomo algunos criterios éticos que señalan Gehrig y Palacios (2014), tales como la reflexividad, transparencia, autenticidad y conciencia de la complejidad.

En primer orden, la reflexividad hace alusión a la “conciencia autocrítica del investigador sobre el desarrollo de su proceso de investigación” (Gehrig y Palacios, 2014, p. 18). Aquí se pueden señalar algunos aspectos. Lo primero es que esta investigación no solo se vincula con mi quehacer académico, sino también es parte de mi entorno sociopolítico al ser parte de una generación post revolucionaria que marcó parte de mi identidad política. Por ello, los/s lectores/as de este trabajo pueden asumir que tengo una posición política con respecto al tema de la revolución sandinista, en consecuencia, la lectura que aquí realizo a nivel teórico, el tratamiento metodológico y el análisis de los resultados reciben la influencia de mi entorno.

Por ejemplo, a nivel teórico trabajo con dos conceptos que atraviesan la investigación que son la memoria ejemplar y la memoria literal. Para identificar cuál de estos tipos predomina me he propuesto realizar un análisis de los libros de texto, que involucra mis preconociones y experiencias acerca del funcionamiento del sistema educativo en mi país y del ejercicio del Gobierno autoproclamado revolucionario, actor del periodo delimitado de investigación. Sin embargo, esto no implica que a través del análisis de los libros de texto pueda cerrarme a nuevos hallazgos.

Otro aspecto a tomar en cuenta, con relación a la reflexividad, son las condiciones externas que influyen sobre mis decisiones metodológicas y a nivel general. Una de las limitaciones con las que se pueden encontrar las y los lectores de esta investigación es que el análisis de las memorias que se transmiten desde el sistema educativo es una lectura parcial del proceso, dado que solo analizo material curricular. En este caso lo más completo e idóneo sería que paralelo a esto se pudiera realizar un trabajo etnográfico desde las aulas de los centros escolares, donde pueda analizarse e identificarse a través de la interacción alumnos/as-maestros/as-directores/as las narrativas que circulan con respecto a las memorias de la revolución sandinista, en este caso, el material curricular no lo abarca todo. Lamentablemente no he podido hacer un acercamiento en profundidad etnográfico por cuestiones de tiempo y distancia. Sin embargo, aspiro más adelante a retomar esta investigación con mayor profundidad.

Con respecto al segundo criterio ligado a la transparencia, cuyo objetivo “no es demostrar que esta investigación sea replicable, sino comprensible, razonable en sus procedimientos y transparente en sus procesos” (Gehrig y Palacios, 2014, p.20), puedo señalar que una ventaja de esta investigación con respecto a la metodología es que el material curricular a analizar puede consultarse en línea. Por esta razón, lo que constituye la materia prima de mi análisis, y bajo la cual realizo mi interpretación (material curricular), es información accesible, de ahí que no pueda falsear información o que no fabrique datos que solo busquen confirmar mis preconociones investigativas.

Asimismo, incorporo en este documento los procedimientos teóricos y metodológicos bajo los cuales detallo la manera en la que doy salida a mis objetivos de investigación a través de una matriz de operacionalización. Por ello, puede identificarse que el proceso reflexivo teórico/metodológico de este proceso no es algo que se construye en lo abstracto, sino sobre otros antecedentes investigativos muy bien argumentados.

El tercer criterio nombrado como autenticidad aspira a integrar una amplia diversidad de percepciones y experiencias que incorpora actores e instituciones para dar “una representación lo más plausible posible de la realidad de estudio” (Gehrig & Palacios, 2014, p.20). A partir de esto, y tomando en cuenta que como investigadores/as no tenemos acceso a la totalidad de la realidad sino solo a parte de ella, es necesario señalar que en esta investigación solo tomo en perspectiva un espacio y ciertos actores de las construcción de una determinada realidad. El espacio es el sistema educativo movilizado a través de narrativas plasmadas en los libros de textos y cuyo autor ejecutor es el Estado. Esto no implica que realice un limitado abordaje de las perspectivas del objeto de estudio, pero si es necesario ubicar el espacio y al actor para su comprensión en caso de que se aspire a realizar lecturas más amplias de la problemática.

El cuarto criterio alude a la conciencia de complejidad con la que se explica que:

Generalmente cualquier problemática que pretendamos estudiar contiene muy diversas mediaciones institucionales, aspectos ideológicos, tipos de experiencias individual y colectiva diversos, resultando muy difícil que una investigación puntual “resuelva” de plano dichas cuestiones. Más bien en el caso de la investigación cualitativa precisamos de la acumulación de diversas aproximaciones a los mismos temas para ser capaces de proponer salidas factibles. También conectamos aquí con las apuestas

metodológicas que por su flexibilidad en un planteamiento cualitativo permiten métodos múltiples, perspectivas divergentes, y diferentes tipos de datos con un enfoque de amplitud, profundidad y contextualización para comprender mejor la complejidad de los procesos sociales (Gehrig y Palacios, 2014, p.23).

Para esta investigación, tanto el proceso teórico y metodológico los he concebido como procesos abiertos que a la luz de los resultados pueden modificarse para incorporar posibles hallazgos que desborden los marcos analíticos, de forma que se pueda abrir puerta a las diferentes planos de información recogidos. Así mismo, a nivel teórico y metodológico integro perspectivas de varias disciplinas y abordajes como los estudios culturales, la sociología, la antropología, la psicología y la pedagogía. En síntesis, puede identificarse que los criterios éticos que atraviesan esta investigación constituyen un proceso reflexivo bajo la cual integro una declaración tanto de las limitaciones como del alcance del trabajo.

6.3 Técnica: el análisis de contenido

La comprensión de la realidad implica una *tarea interpretativa* para el cual nos adentramos en un sistema de acciones que devienen en un carácter *expresivo* en el que se expresan sentidos (Navarro & Díaz, 1994). Los sentidos que los sujetos construyen a través de las acciones constituyen una declaración de aspiraciones y propósitos de tipos políticos, económicos (etc), aunque no siempre sean declarados.

Casi todas las acciones humanas-excepto las puramente mecánicas, que apenas pueden considerarse propiamente como acciones-ofrecen una vertiente expresiva. Incluso las acciones movidas por la simulación y la mentira debemos expresarnos-falsamente-para hacer creíble el engaño-y es difícil evitar que, de manera inadvertida e involuntaria, se manifieste en esa esa expresión algún aspecto o nivel de nuestra subjetividad “verdadera”-. (Navarro & Díaz, 1994, p.178)

A nivel macro social podemos localizar ciertas estructuras que forman parte de esas vertientes expresivas que dotan de sentidos las acciones de los individuos, por ejemplo, el sistema de educación y las memorias de la revolución que proveen líneas de identificación con el proyecto político del Gobierno de turno. Por ello, se retoma como método para este estudio el análisis de contenido para analizar aquellas expresiones que subyacen y que no están en la superficie de lo dicho o lo escrito.

[...] cuando nos estamos refiriendo al análisis de contenido de un texto – y, en general de cualquier tipo de expresión- a lo que se está aludiendo en realidad, de una forma un tanto paradójica, no es al texto mismo, sino a algo que estaría localizado fuera de él y que se definiría y revelaría como su “sentido” (Andréu, 2001, pp.9-10).

La tarea como investigadores/as, es precisamente adentrarnos en esas estructuras de lo que no se declara en el contenido, lo que está fuera de él o al margen del mismo. Por eso, se parte de transitar de la *superficie textual* a un nivel interpretativo, descubriendo más que analizando desde la perspectiva teórica adoptada (Navarro & Díaz, 1994).

Todo contenido de un texto o una imagen pueden ser interpretado de una forma directa y manifiesta o de una forma soterrada de su sentido latente. Por tanto, se puede percibir de un texto o una imagen el contenido manifiesto, obvio, directo que es representación y expresión del sentido que el autor pretende comunicar. Se puede además, percibir un texto, latente oculto, indirecto que se sirve del texto manifiesto como de un instrumento, para expresar el sentido oculto que el autor pretende transmitir (Andréu, 2001, p.2).

Para desarrollar esta técnica de investigación, según Andréu (2001), debemos identificar un problema seleccionando una dirección para poder analizarlo mediante la selección de una unidad de análisis situada en un evento y un espacio determinado, junto a la delimitación de un periodo/tiempo. Por ello, para dar salida al primer objetivo que es: “Interpretar los contenidos que subyacen en la transmisión de las memorias oficiales de la revolución sandinista nicaragüense desde el sistema de educación secundaria (2008-2015)” y realizar el análisis de contenido, se retoma la propuesta analítica del *modelo disciplinar* de Sáiz (2014).

Este modelo provee una serie de indicadores de la alfabetización histórica reflejados a través de habilidades básicas, del cual se alimenta Gómez (2014), que partiendo del concepto de *alfabetización histórica* como un cuestionamiento al modelo tradicional basado en la memorización, expone y desarrolla una tipología de niveles cognitivos para analizar la adecuación a una enseñanza basada en competencias y en habilidades complejas de pensamiento histórico.

También se integra la propuesta de Carretero & Rodríguez (2009), basados en Voss & Wiley (2006). Estos autores recogen diferentes aportaciones de los estudios centrados en el aprendizaje y la enseñanza de la Historia, para lo que exponen una serie de actividades relativas al conocimiento histórico y *alfabetización histórica*. Las actividades dirigidas hacia la alfabetización histórica permiten vislumbrar el desarrollo de una memoria de tipo ejemplar.

Para iniciar, se desciende a la propuesta de Gómez (2014) que parte del análisis de “los contenidos sustantivos que presentan los manuales (contenidos conceptuales y factuales) y los contenidos estratégicos (qué tipo de habilidades cognitivas se le exige a los alumnos sobre estos contenidos)” (pp.132-133). A partir de ello, se evalúa la *alfabetización histórica* a través de cuatro categorías, que son: Tipo de actividad, nivel cognitivo que exigen al alumnado, presencia de conceptos de primer y segundo orden y tipología de contenidos históricos. En este trabajo se retoman dos de ellas:

El ***nivel cognitivo*** refiere al grado de complejidad³ con que se presenta un contenido y que para este caso se despliegan en tres niveles y aquí se fusionan con la propuesta de Sáiz (2014), quien es el que inicialmente desarrolla la tipología de esos niveles.

El primer nivel comprende la “localización y repetición de información presente en recursos de enseñanza-aprendizaje de la Historia: textos académicos, fuentes escritas primarias o secundarias, gráficos, mapas, ejes cronológicos o imágenes. Son las que activan conocimientos declarativos de *formulación literal* o de *base de texto*” (Gómez, 2014, p.139). Este primer nivel puede definirse como ***nivel bajo (descriptivo y algorítmico)*** (recordar/repetir) (Sáiz, 2014).

El segundo nivel corresponde a la actividades “que requieren comprender la información inserta en el recurso (texto académico, fuente, mapa, eje cronológico, imagen, etc.) resumiéndola, parafraseándola o esquematizándola; localizar la idea principal del recurso...” (Gómez, 2014, p.139). Este segundo nivel se define como ***nivel medio (descriptivo y algorítmico)*** (comprender/reformular) (Sáiz, 2014).

El tercer nivel refiere a las actividades que

exigen de los alumnos analizar, aplicar, evaluar información extraída de diferentes recursos o las que implican la creación de nueva información. Parten del nivel anterior y derivan de la resolución de preguntas *inferenciales* y de la aplicación de contenidos procedimentales como *estrategias*. Ejercicios de empatía histórica, simulaciones o estudios de caso; la redacción de biografías simuladas aplicando contenidos declarativos aprendidos; la valoración crítica o heurística de información proporcionada por las fuentes; el contrastar un mismo fenómeno en dos fuentes o diferentes interpretaciones

³ La complejidad entendida como una dimensión que a través de las actividades impulsan capacidades reflexivas y críticas en el alumnado para comprender los diferentes elementos que componen el devenir histórico plasmado en un libro de texto.

sobre un mismo hecho; confección de informes, autoexplicaciones o conclusiones obtenidas fruto del análisis de diferentes recursos” (Gómez, 2014, p.140).

Este nivel puede clasificarse como *nivel alto (heurístico y creativo)* (aplicar, analizar, evaluar y crear) (Sáiz, 2014).

Con respecto a los *conceptos de primer orden*, estos señalan procesos y actividades que a través de la repetición de fechas y datos empobrecen la educación histórica en el alumnado (Gómez, 2014). Aquí podemos ubicar dos aspectos habituales: *la cronología*, en el que “se exige conocimiento sobre las fechas en las que ocurrieron los procesos históricos o saber colocarlas de forma correcta” (Gómez, 2014, p.140) y el aspecto *conceptual/factual*, en el que “se exige conocimiento de un concepto o un hecho concreto en el pasado” (Gómez, 2014, p.140).

Los *conceptos de segundo orden* posibilitan una comprensión profunda del contenido desprendiéndose de la idea de una “verdad” completa. En estos conceptos se integra la *relevancia histórica* “de un evento o persona en particular utilizando criterios apropiados” (Gómez, 2014, pp.140-141), el uso de *fuentes/evidencias* que consiste en “entender cómo la historia es una interpretación basada en inferencias a partir de fuentes primarias” (Gómez, 2014, p. 141). Asimismo se incorpora el *cambio y continuidad* para: “ver el cambio en el pasado como un proceso, con diferentes ritmos y patrones. Identificar los patrones complejos de progreso y decadencia en los diferentes pueblos o sociedades” (Gómez, 2014, p. 141).

Las *causas y consecuencias* para: “reconocer múltiples causas y consecuencias a corto y largo plazo. Ver la consecuencia de un hecho o persona concreta en las actividades humanas y las estructuras y las condiciones actuales” (Gómez, 2014, p. 141). La *perspectiva histórica* para: “Reconocer las diferencias entre las actuales creencias, valores y motivaciones (visión del mundo) y las de los pueblos y sociedades anteriores” (Gómez, 2014, p. 141). Por último la *dimensión ética*, para: “Realizar juicios éticos razonados sobre acciones de la gente en el pasado, reconociendo el contexto histórico en el que operaban. Evaluar las implicaciones para hoy de los sacrificios y las injusticias del pasado” (Gómez, 2014, p. 141).

Esto se conecta con la propuesta que ya había planteado anteriormente de Carretero & Rodríguez (2009), con respecto a las actividades para alcanzar una adecuada *alfabetización histórica*. En ella menciona la *evaluación de evidencias en la obtención de información* a través del uso de tres heurísticos que son la corroboración, documentación y contextualización, lo que implica interrogar

de forma crítica los contenidos históricos. El heurístico de **corroboración** busca comparar unos documentos con otros para identificar e indagar sobre las contradicciones y diferencias de un mismo evento a través de distintas fuentes (Carretero & Rodríguez, 2009). El heurístico de **documentación** busca situar actividades cognitivas en el que se puedan vincular un texto con su respectivo autor. Esto permite hacer un balance sobre la veracidad de la fuente (detectar ideología, intereses) (Carretero & Rodríguez, 2009). El heurístico de **contextualización** ubica los eventos en los lugares y circunstancias concretas en las que se desarrollaron (Carretero & Rodríguez, 2009).

Tabla 2

Habilidades y niveles para la alfabetización histórica

Categorías	Descripción
Nivel cognitivo	<p>Nivel 1 (Gómez, 2014) equivale a Nivel bajo (descriptivo y algorítmico) (Sáiz, 2014)</p> <p>Nivel 2 (Gómez, 2014) equivale a Nivel medio (descriptivo y algorítmico) (Sáiz, 2014).</p> <p>Nivel 3 (Gómez, 2014) equivale a Nivel alto (heurístico y creativo) (Sáiz, 2014).</p>
Concepto⁴	<p>Primer orden (Conceptos, fechas, datos, Carretero et al, 2012 citado por Gómez, 2014).</p> <ul style="list-style-type: none"> -Cronología -Conceptual/factual <p>Segundo orden (estratégicos, metahistóricos).</p> <ul style="list-style-type: none"> -Relevancia histórica -Fuentes/evidencias -Cambio y continuidad -Causas y consecuencias -Perspectiva histórica -Dimensión ética
Evaluación de evidencias en la obtención de información.	<ul style="list-style-type: none"> a) Corroboración: (Carretero & Rodríguez , 2009) b) Documentación: (Carretero & Rodríguez, 2009). c) Contextualización: (Carretero & Rodríguez, 2009)

El segundo objetivo que es: “Identificar los mecanismos empleados para la transmisión de las memorias oficiales de la revolución sandinista nicaragüense desde el sistema de educación secundaria (2008-2015)”. Para alcanzarlo se retoma la propuesta de Martínez Bonafé (2002),

⁴ Los conceptos agrupados en dos grupos por Gómez (2014) son retomados de la propuesta de Seixas y Morton (2013) que hace referencia a los contenidos de primer y segundo orden.

planteada en la tesis de Hernández (2010). El modelo que refiere Hernández (2010), consta de cinco dimensiones analíticas que son: los contenidos, la unidad didáctica, la organización del centro, el modelo pedagógico y el modelo de profesionalidad docente.

Para los fines de esta investigación, solo se retoman dos dimensiones que son los *contenidos* y la *unidad didáctica*. Estas dos dimensiones han sido adaptadas y modificadas para este trabajo con la finalidad de poder sintetizar algunos aspectos de los mecanismos empleados para la transmisión de las memorias oficiales en la materia de Ciencias Sociales.

La primera dimensión de *contenidos* consta de un apartado que es: *Componentes de transmisión del contenido en los libros de texto*. En este apartado se pretende identificar si los contenidos plasmados en el libro de texto son cerrados o si integran experiencias de aprendizajes, asimismo se pretende identificar si en el libro de texto se presentan diversos grupos sociales en la trayectoria histórica de la revolución sandinista.

El *formato de contenido cerrado* explora si en el libro de texto se “presenta la información del libro de texto como única y verdadera, sin exponer su origen ni solicitar complementación o actualización de la misma [...] presenta un formato muy estructurado y cerrado, que predetermina en gran medida un seguimiento literal del mismo...” (Hernández Sánchez, 2010, p.193).

Por otra parte *el contenido de experiencias de aprendizaje* permite “[...] conectar la información que proporciona con problemas prácticos y actuales de la vida cotidiana (personal y social) del alumnado” (Hernández Sánchez, 2010, p.200).

Y por último, la *integración de diversos grupos* permite identificar si el contenido visibiliza la existencia de grupos y personas de diversas procedencias ideológicas que han sido excluidos/as de otros espacios (Hernández Sánchez, 2010).

La segunda dimensión corresponde a la *unidad didáctica* consta de un apartado que es: *estructura y estilo de tareas* que permite identificar si en los libros de texto y en el programa de estudio de Ciencias Sociales, hay indicaciones de actividades que permitan complementar el uso de los libros de texto con otras fuentes de información, que permitan acompañar la creación de otras habilidades que les permita trascender la modalidad mecánica de actividades y tareas, para incorporar habilidades analíticas.

Consta de dos elementos que son: *las actividades propuestas se resuelven consultando el propio libro de texto* en el que se indaga si “las tareas sugeridas se realizan básicamente a través del empleo del mismo libro de texto sin invitar a buscar fuentes alternativas, complementarias o indagando más” (Hernández Sánchez, 2010, p.213). Esto también implica identificar si las actividades permiten la exploración en otras fuentes y bases de información como internet o material escrito.

O si el libro de texto tiene la posibilidad de *despertar en el alumnado intereses que van más allá de la resolución técnica de las tareas académicas propuestas* lo que se traduce en motivar al alumnado para “emplear en otras situaciones los nuevos conocimientos adquiridos, a que reflexionen sobre sus propios juicios respecto a los contenidos tratados y a que amplíen el conocimiento conseguido para aplicarlo a nuevas situaciones y contextos” (Hernández Sánchez, 2010, p.221). En la Tabla número 3 se puede observar de forma sintetizada las categorías analíticas que componen el modelo expuesto.

Tabla 3

Mecanismos empleados para la transmisión de los contenidos de las memorias oficiales en las materias de Ciencias Sociales

Contenidos	Unidad Didáctica
<p>Componentes de transmisión del contenido en los libros de texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Formato de contenido cerrado. -Contenido de experiencias de aprendizaje. -Integración de diversos grupos. 	<p>Estilo de tareas y actividades.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Las actividades propuestas se resuelven consultando el propio libro de texto. -Despertar en el alumnado intereses que van más allá de la resolución técnica de las tareas académicas propuestas.

En la tabla número 4 se presenta una síntesis de las categorías, subcategorías analíticas y campos de análisis para dar salida a los dos objetivos específicos de esta investigación y en función a los cuales se estructurarán los resultados.

Tabla 4

Matriz de operacionalización para el análisis de contenido

Objetivos	Categorías	Subcategorías	Campos de análisis
-Interpretar los contenidos que subyacen en la transmisión de las memorias oficiales de la revolución sandinista nicaragüense desde el sistema de educación secundaria (2008-2015).	Alfabetización Histórica/ Pensamiento histórico.	Nivel cognitivo Concepto	Nivel 1 (nivel bajo, descriptivo y algorítmico). Nivel 2 (nivel medio, descriptivo y algorítmico). Nivel 3(nivel alto, heurístico y creativo). Primer orden Cronología, conceptual/factual Segundo orden Relevancia histórica, fuentes/evidencias, cambio y continuidad, causas y consecuencias, perspectiva histórica, dimensión ética Corroboración, documentación, contextualización
-Identificar los mecanismos empleados para la transmisión de las	Alfabetización Histórica Encuadramiento de la memoria	Contenidos	Componentes de transmisión del contenido en los libros de texto. - Formato de contenido cerrado, contenido de experiencias de aprendizaje e integración de diversos grupos.
		Evaluación de evidencias en la obtención de información.	

memorias
oficiales de la
revolución
sandinista
nicaragüense
desde el
sistema de
educación
secundaria
(2008-2015).

Unidad Didáctica

Estructura y estilo de tareas.

- Las actividades propuestas se resuelven consultando el propio libro de texto, despertar en el alumnado intereses que van más allá de la resolución técnica de las tareas académicas propuestas.

6.4 Criterios de selección de los libros de textos y recursos didácticos

Un aspecto importante a resaltar para entender los criterios de selección es mencionar que en Nicaragua el mercado editorial de libros de texto es bastante limitado. Esto implica que, al menos en el sector de la educación pública, los libros de textos utilizados son los que circulan desde la entidad oficial que es el Ministerio de Educación. Además, no todas las escuelas públicas disponen de libros de textos, lo que implica para las y los docentes tener que improvisar para facilitar el desarrollo de una materia escolar.

Esto se traduce en que las y los docentes muchas veces tienen que imprimir documentos de internet con los cuales facilitar las clases. En ocasiones algunos docentes se sirven de un único ejemplar (de uso exclusivo para el/la docente) para el desarrollo de la clase, pero sin que pueda ser consultado por el estudiantado. Por lo cual, para la selección de los libros de texto de Ciencias Sociales bastó con recurrir a las ediciones que había hecho el Ministerio de Educación en el tiempo delimitado para esta investigación.

Hay que destacar que todo el material a revisar es emitido por el Ministerio de Educación en Nicaragua, Órgano estatal encargado de la coordinación de todo el sistema educativo desde la enseñanza pública hasta la privada. Asimismo, es pertinente subrayar que el mayor peso de abordaje del tema de las memorias de la revolución sandinista recae sobre la materia de Historia integrada en las Ciencias Sociales “gracias al papel de formadora de patriotismo y de valores morales que le ha sido asignado desde que se la integró al curriculum escolar en el siglo pasado” (Vijil, 2001, p.2). De

esa manera, los contenidos de la Historia escolar y de las Ciencias Sociales se van adaptando y transformando a las demandas de las aspiraciones políticas de los Gobiernos de turno.

Tabla 5

Datos del material curricular para analizar

Título	Año de publicación	Otros aspectos
Libro de texto de Ciencias Sociales- Educación Secundaria (séptimo grado, octavo grado, noveno grado y décimo grado).	Primera edición ⁵ .	Publicado con el Apoyo de la Unión Europea a través de PROSEN (Programa de Apoyo al sector de Educación en Nicaragua).
Libro de texto de Ciencias Sociales. Orgullo de mi país (Undécimo grado).	2011	
Antología para docentes de educación Secundaria/Ciencias Sociales	2009	Impresión: Fondos Nacionales Proyecto PASEN
Antología para docentes de educación Secundaria/Ciencias Sociales de Decimo y Undécimo grado.	2011	Impresión: Proyecto PASEN
Programa de Estudio de Ciencias Sociales Educación Secundaria (7mo, 8vo y 9no grado).	2009	División General del Currículo y Desarrollo Tecnológico.
Programa de Estudio Educación Secundaria, Ciencias Sociales (Geografía, Economía, Sociología, Filosofía) de decimo a undécimo grado.	2011	Departamento de Currículo. Impresión: Proyecto PASEN

VII. MARCO CONCEPTUAL

7.1 Encuadramiento de la memoria

La instalación de una memoria oficial (que es el caso que nos ocupa y se profundizará más adelante), cuenta con un proceso denominado “encuadramiento” (Rousso, 1985 citado por Pollak, 2006, p.25) en el que se provee de “marcos de referencias” para las interpretaciones del pasado y dotar de una identidad a un grupo social.

El trabajo de encuadramiento de la memoria se alimenta del material provisto por la historia. Ese material puede sin duda ser interpretado y combinado con un sinnúmero de referencias asociadas; guiado no solamente por la preocupación de mantener las fronteras sociales, sino también de modificarlas, ese trabajo reinterpreta incesantemente el pasado en función de los combates del presente y del futuro (Pollak, 2006, p.25).

Los encuadramientos de la memoria deben de contar con una lectura más o menos digerible de un pasado seleccionado, lo que permita extenderla a diferentes grupos como es el caso de las memorias dotadas de un sentido nacional. A ello puede sumarse que en ese proceso de encuadramiento debe de existir un grupo de actores que dispongan de legitimidad para movilizar las narrativas de la memoria constituida en oficial. Asimismo, ese grupo que funciona a modo de vanguardia de la memoria, cuenta con un vínculo que lo “autoriza” para desplegar y hasta modificar las narrativas del pasado.

Los trabajos de encuadramiento pueden aquí servirse de varios instrumentos y soportes que dan forma y sentido a sus narrativas: fechas de conmemoración, espacios públicos (monumentos, calles, plazas) y para el objeto de este estudio de la intervención en el sistema educativo a través del material de enseñanza como los libros de textos. Del uso de estos soportes puede derivarse la posibilidad de que algunas memorias puedan convertirse y tomar fuerza como oficiales, dotadas de una instrumentalización identitaria para la legitimación de un proyecto.

⁵ No especifica la fecha sin embargo se pudo corroborar que es la última versión publicada en el Gobierno de Ortega y

7.2 Memorias oficiales

Para comprender la naturaleza de las memorias oficiales, es necesario partir primero de algunos elementos característicos. El primero es la “selectividad” que tienen las memorias, es decir, que registran sólo ciertos eventos, personajes y fechas históricas para su transmisión, esto en función de lo que se quiere estructurar como “verdad” o que intereses se desean amparar. Al respecto, Jelin (2002) subraya que desde la:

...formación del Estado-en América Latina a lo largo del siglo XIX, por ejemplo- una de las operaciones simbólicas centrales fue la elaboración del “gran relato” de la nación. Una versión de la historia que, junto con los símbolos patrios, monumentos y panteones de héroes nacionales, pudiera servir como modo central de identificación...Como toda narrativa, esos relatos nacionales son selectivos. Construir un conjunto de héroes implica opacar la acción de otros. Resaltar ciertos rasgos como señales de heroísmo implica silenciar otros rasgos, especialmente los errores y malos pasos de los que son definidos como héroes y deben aparecer “inmaculados” en esa historia. Una vez establecidas estas narrativas canónicas oficiales, ligadas históricamente al proceso de centralización política de la etapa de conformación de Estados Nacionales, se expresan y cristalizan en los textos de historia que se transmiten en la educación formal (pp.40-41).

La selectividad de estas memorias, aparte de engrandecer algunos personajes y excluir otros, también apunta a neutralizar malestares colectivos que puedan generar preguntas para interpelar críticamente el pasado y por ende la memoria que se construye. Esa selectividad también alienta el orgullo nacional subrayando el carácter único de un país por la trayectoria de su Historia y las hazañas de sus actores.

La memoria, esa operación colectiva de los acontecimientos y de las interpretaciones del pasado que se quiere salvaguardar, se integra en tentativas más o menos conscientes de definir y reforzar sentimientos de pertenencia y fronteras sociales entre colectividades de distintos tamaños: partidos, sindicatos, iglesias, aldeas, regiones, clanes, familias, naciones, etc. La referencia al pasado sirve para mantener la cohesión de los grupos y las instituciones que componen una sociedad, para definir su lugar

respectivo, su complementariedad, pero también las oposiciones irreductibles. Mantener la cohesión interna y defender las fronteras de aquello que un grupo tiene en común, en lo cual se incluye el territorio (en el caso de estados); he aquí las dos funciones esenciales de la memoria común (Pollak, 2006, p.25).

Esto nos permite comprender un elemento muy importante: ¿por qué algunas memorias logran fijarse dentro de una colectividad (en este caso las memorias oficiales) y ser asimiladas por varios grupos sociales (diluyendo a veces fronteras económicas, culturales, sociales y políticas)? Aquí sobresale el vínculo que hay entre memorias e identidad de un grupo social para la construcción de su imagen y representación frente a los otros. Es decir, que las memorias oficiales tienen esa capacidad de que diversos sujetos de un grupo social encuentren un sentido de identificación y pertenencia con una narrativa que resignifica sus propias dinámicas.

Asimismo, es necesario tener en perspectiva que la construcción de memoria e identidad, al no realizarse de forma aislada (no se excluye al Otro) como señala Pollak (2006), son negociadas, retomando los criterios de *aceptabilidad*, *admisibilidad* y *credibilidad*. Esto implica que el proceso de construcción de una memoria oficial bajo el carácter de su misma selectividad tiende a matizar los contenidos, personajes y eventos que escoge y destaca de un hecho histórico para adaptarse a los criterios mencionados anteriormente.

En el caso de las memorias de la revolución sandinista, el proceso de extracción de los eventos de la revolución para la construcción de una identidad sandinista se ha realizado suavizando discursos y eventos que puedan conciliarse con los eslóganes del Gobierno. Una memoria que no excluya la Otredad que no ha sido afín al sandinismo, sino más bien una memoria que capte muchas Otredades, aunque esto no libera a las memorias oficiales del campo del conflicto por aquellas memorias relegadas o poco convencidas que pretenden disputar la legitimidad de la memoria portadora.

7.3 Usos de la memoria: memoria ejemplar y memoria literal

Dado que la conservación y transmisión del pasado se vincula a un campo de intereses y contextos específicos, se vuelve pertinente situar los usos de los contenidos de ese pasado movilizado en memorias ¿Qué se espera y qué se transmite con esas memorias? Al respecto, Todorov (1995) distingue entre *memoria literal* y *memoria ejemplar*, a partir de la lectura del acontecimiento realizado:

un grupo humano puede recordar un acontecimiento de manera literal o de manera ejemplar. En el primer caso, se preserva un caso único, intransferible, que no conduce a nada más allá de sí mismo. O, sin negar la singularidad, se puede traducir la experiencia en demandas más generalizadas. A partir de la analogía y la generalización, el recuerdo se convierte en un ejemplo que permite aprendizajes y el pasado se convierte en un principio de acción para el presente (Jelin, 2002, p.50).

A partir de la *memoria literal* se construye un relato monumento, cerrado y poco dialogado, intacto al devenir del presente, una tarea fácil de mera repetición de eventos y personajes. Sin embargo, una *memoria ejemplar* es una ventana para leer el presente tomando como impulso el pasado, un presente desde los retos, disputas y disensos sociales. La *memoria ejemplar* implica, según Todorov (1995), un despliegue del “yo” para ir hacia el “otro”, dado que nos situamos en la esfera de lo público, de los sentidos compartidos y de los proyectos políticos que apuntamos a construir.

Esta memoria funciona como una especie de guía ética para leer críticamente los hechos pasados, identificando escenarios, grupos de poder y situando las preguntas acerca de ¿Qué eventos o acciones no pueden ser repetibles a la luz de la justicia? o ¿Qué valores apostamos a construir en términos democráticos desde la lectura de nuestro pasado? No obstante, plantear la construcción de una *memoria ejemplar*, tiene algunas implicaciones frente a la gestión del pasado.

Por un lado, superar el dolor causado por el recuerdo y lograr marginalizarlo para que no invada la vida; por el otro -y aquí salimos del ámbito personal y privado para pasar a la esfera pública- aprender de él, derivar del pasado las lecciones que puedan convertirse en principios de acción para el presente (Jelin, 2002, p.58 cita a Todorov, 1995).

Para el primer caso, cada grupo social, sobre todo los que han sido partícipes directos, incorporan y gestionan formas de elaborar el pasado, que en algunos casos puede derivar de un silencio como manera de neutralizar el trauma, aunque este silencio no implica necesariamente la anulación de una memoria, sino una herramienta desplegada en función de las posibilidades comunicativas o de las formas en que los “otros” reciben los relatos del pasado, la memoria, según Todorov (1995), como una posibilidad *potencialmente liberadora*. Para el segundo ejemplo, implica un despliegue crítico de las reflexiones del pasado para nuevas problemáticas, que ya han sido expuestas anteriormente.

VIII. RESULTADOS

8.1 Contenidos de las memorias de la revolución ¿Memoria literal o memoria ejemplar?

Escoger la memoria es, paradójicamente, escoger una buena parte del futuro (Lledó, 1998).

Los trabajos de encuadramiento de las memorias de la revolución en el contexto de este objeto de estudio parten de un proceso en el que se defiende una visión del mundo a partir de la selección de hechos históricos. En el material curricular analizado (libros de texto y programas de estudio) se pueden localizar una gran diversidad de ejemplos en el que el Gobierno actual se sirve de los eventos revolucionarios para justificar su propio ejercicio en el poder.

Esto permite ubicar que hay una práctica gubernamental que emplea el sistema educativo para la construcción de una *memoria literal*. Esta *memoria literal* deviene en un ejercicio por el cual se despliegan estrategias pedagógicas que impulsan una transmisión cerrada de los eventos de la revolución sandinista. Para el análisis del tipo de memoria que se transmite en los contenidos escolares se retomarán las categorías analíticas que han sido planteadas en el proceso de operacionalización metodológica a la luz de las categorías generales que se desarrollan en el marco conceptual.

La forma en que se ha estructurado el análisis de los resultados es a partir de los dos objetivos que componen esta investigación. Por ello, en primer orden se busca interpretar los contenidos que subyacen en la transmisión de las memorias oficiales de la revolución sandinista nicaragüense a partir de los niveles cognitivos del contenido escolar, los conceptos históricos encontrados y la evaluación de evidencias en la obtención de información. Y en segundo lugar, a partir de la identificación de los mecanismos empleados para la transmisión de las memorias oficiales de la revolución sandinista nicaragüense, se localizan los componentes de transmisión del contenido y el estilo de tareas y actividades que predominan en los libros de texto y programas de estudio de educación secundaria.

8.1.1 Niveles cognitivos del contenido: Información sin formación

Analizar los contenidos de las memorias de la revolución sandinista a partir de los niveles cognitivos nos da cuenta si el tratamiento del pasado “queda retenido en su absoluta literalidad y permanece por ello intransitivo y sin posibilidad de conducir más allá de sí mismo” (Bárcena, 2002, p.112). Es decir, cristalizado en una *memoria literal* o si por el contrario el pasado se recupera para comprender situaciones actuales y diferentes (Bárcena, 2002), que pueden ser leídas desde nuestro pasado en clave política, económica o social; es decir, una *memoria ejemplar*.

El tipo de contenido vinculado a las memorias de la revolución sandinista corresponde en su mayoría a un nivel bajo y se vincula a su vez a conceptos de primer orden en los que se puede encontrar conceptos de *cronología* y *conceptual factual*. A continuación se analizan algunos ejemplos.

-Resalte la continuación de la lucha de liberación que inició Sandino y que culminó con el triunfo de la Revolución Popular Sandinista (González, 2009).

-Elabora un resumen de los factores internos y externos que provocaron la caída del régimen somocista (González, 2009).

-Elabore un esquema de los diferentes sectores que se oponían al régimen somocista (González, 2009).

-Resalte la figura de Rigoberto López Pérez y el hechos histórico de su gesta (González, 2009).

-Elabore un cuadro sobre la lucha del Frente Sandinista de Liberación Nacional; así como un estimado de la participación de la mujer en esta lucha (González, 2009).

En los ejemplos analizados, que corresponden a un nivel cognitivo bajo, pueden identificarse contenidos y actividades cerradas y automatizables “que no requieren soluciones alternativas sino la repetición de un número determinado de acciones preestablecidas, como preguntas cerradas que apelan a la fuente” (Sáiz, 2014, p.87).

Estas actividades sugeridas de carácter cerrado y automatizable parecen apuntar a la construcción de una *memoria literal* de prácticas informativas y no formativas, para lo cual se prioriza una transmisión pasiva que parece armonizarse con la cimentación de una identidad nacional y cultural declarada en el mismo Programa de Estudios de Ciencias Sociales de Educación Secundaria (González, 2009), en los que los propósitos esperados apuntan a que el alumnado pueda:

- *Valorar el pensamiento, patriotismo, acción y gesta heroica del General Augusto C. Sandino en la defensa de la Soberanía de Nicaragua.*
- *Promover el estudio de los ideales de Sandino en la lucha por la Soberanía Nacional, la cual se basa en el antimperialismo y en el símbolo de la raza indo hispana que representaba el mestizaje.*
- *Promover el amor y el respeto a las y los Héroes Nacionales como parte del acervo cultural e histórico de la nación.*
- *Fortalecer el interés y el conocimiento de las y los héroes nacionales, en virtud de reconocerles el amor patrio y la contribución a la sociedad nicaragüense.*
- *Fortalecer los sentimientos de amor y respeto a la Patria y a sus Símbolos, como forma de expresión de su Identidad Nacional.*
- *Valorar el significado e importancia histórica de los Símbolos Patrios.*
- *Respetar y amar la Patria y sus Símbolos, defendiéndola con patriotismo como una contribución al país.*
- *Honrar y respetar a los héroes, mártires y próceres nacionales y latinoamericanos.*
- *Respetar las normas y valores que aseguran el bienestar común a las y los nicaragüenses*

Aquí la memoria se muestra como un vehículo cultural para el fortalecimiento del sentido de pertenencia del alumnado y como anclaje de la identidad nacional (Jelin, 2002). Esto se hace a través del desarrollo de valores como el respeto a la patria, a los héroes nacionales y a la valoración de la gesta histórica de Sandino como antecedentes a la revolución sandinista. Para movilizar contenidos que refuercen el sentimiento de identidad se despliegan actividades cerradas que corresponden a un nivel cognitivo bajo, es decir *descriptivo* y *algorítmico*.

Estas actividades y contenidos son de carácter simplista, que para los ejemplos del material curricular analizado buscan “legitimar e institucionalizar el reconocimiento público de una memoria. No se trata nunca de historias y datos «neutros», sino que están cargados de mandatos sociales” (Jelin, 2002 cita a Todorov, 1998, p. 127).

En la búsqueda de reconocimiento de una memoria de la revolución sandinista se parte en primera instancia de revestir de legitimidad al FSLN como el único movimiento guerrillero dotado de las capacidades para derrocar a la dictadura somocista. En el libro de texto, la narrativa de las memorias de la revolución sandinista, se inicia por una larga exposición de las características que hacían del FSLN la única vanguardia para derrocar a la dictadura somocista:

Hay una inquietud general de las masas por organizarse y luchar contra la dictadura, pero no existe todavía una organización político-militar capaz de canalizar y dirigir la inquietud del pueblo en la búsqueda de las soluciones para el derrocamiento de la tiranía. Para la creación de un movimiento revolucionario capaz de enfrentarse a ponerse al frente de la guerra popular en la misma forma en que lo hizo Sandino [...] La lucha antiimperialista de Sandino había sido también la expresión concreta de la lucha de clases en Nicaragua. En su enfrentamiento con el invasor norteamericano los sandinistas habían demostrado que la lucha por la Liberación tenía que ser antiimperialista (Romero, s.f, p.228).

En esa narrativa, también se sitúa la figura de Sandino del que ideológicamente se nutrió el Frente Sandinista y hereda su nombre para mostrar que existe una continuidad histórica y casi moral, entre la lucha de Sandino y la del FSLN. En esta lucha inconclusa, el FSLN se asume heroicamente frente a lo que parece ser un enemigo de viejo data: el imperialismo encarnado en ese momento por los Estados Unidos. Siguiendo la lógica de la legitimación, se pueden encontrar otros ejemplos en el libro de texto a través de los cuales el FSLN se presenta como vanguardia.

En medio de la amenaza de imponer a otro Somoza en la presidencia de Nicaragua, el frente sandinista cumpliendo su papel de vanguardia del pueblo nicaragüense, preparo (sic) desde principios de 1966 las condiciones materiales y organizativas para un nuevo enfrentamiento militar con las fuerzas armadas del somocismo (Romero, s.f, p.229).

Además, el FSLN aparece revestido con una facultad moral para derrocar a la dictadura, porque en el desarrollo de la lucha armada se habían sacrificado vidas humanas que formaban parte del FSLN:

La jornada heroica de Pancansan sirvió para que el FSLN, se proyectara ante las masas como la única fuerza que se enfrentaba verdaderamente a la dictadura somocista, de tal manera que, aunque significó en la práctica un revés militar, el balance político fue totalmente favorable. Una vez más se comprobó la recuperación del FSLN, pero a la vez se perdieron valiosas vidas fundadoras como fueron Silvio Mayorga, Pablo Ubeda, entre otros (Romero, s.f, p.230).

Esta narrativa se acompaña en los libros de texto de imágenes en las que se presentan a una parte de los cuadros fundadores del FSLN como Carlos Fonseca Amador y Tomás Borge, además de imágenes de los jóvenes guerrilleros como pueden apreciarse en la figura 2.



Figura 2: Collage de imágenes. Tomada del “Libro de Ciencias Sociales Educación Secundaria. 7 Grado” por Romero, J, (s.f.), pp.227-228-233.

En la cronología de las memorias, el FSLN es el heredero histórico por la liberación de Nicaragua y parece ser la alternativa a otras expresiones que luchaban contra Somoza pero que no tenían la suficiente legitimidad, por ejemplo la burguesía.

En julio de 1961 se funda el Frente Sandinista de Liberación Nacional (FSLN) [...] Este acontecimiento histórico significó la alternativa popular opuesta la alternativa burguesa reformista en la lucha contra el somocismo. Al referirnos a la creación de la vanguardia debemos subrayar el rescate que Carlos Fonseca hizo de Sandino y de sus ideales revolucionarios (Romero, s.f, p.228).

Una de las debilidades de esta narrativa fundacional, reflejada en los libros de texto, es que se presenta al FSLN como un movimiento libre del conflicto e idealizado. Esto parece indicar que a nivel interno todo era una relación casi romántica de fuerzas. De manera concreta, esto se puede apreciar en la casi nula presencia de contenido que refiera a que el FSLN fue un movimiento con fuerzas heterogéneas, luchas de poder y diferencias internas provistas de conflicto, al punto que este movimiento llegó a dividirse en tres tendencias⁶ político-militares.

⁶ Estas tres tendencias son: “la Tendencia Proletaria (TP), que adscribía a los postulados clásicos del marxismo, planteaba la necesidad de politizar prioritariamente a la clase trabajadora urbana y rural, constituyendo la vanguardia

En el libro de texto, los contenidos hacen un abordaje superficial del tema en cuestión. Por ejemplo, hacen mención del asesinato del fundador del FSLN (Carlos Fonseca) aduciendo que este: “Cae en combate, gestando la Unidad de las tendencias sandinistas, en la región de Zinica, el 7 de noviembre” (Romero, s.f, p.237). Asimismo, se hace referencia a una de las tendencias (insurreccional o tercerista) en las que se dividió el FSLN denominada tercerista y a la cual pertenecía el actual presidente, Daniel Ortega. Se señala que: “En febrero, los terceristas atacaron los cuarteles de Rivas y Granada; Monimbó se insurreccionó espontáneamente en el aniversario de la muerte de Sandino. También el barrio indígena de Subtiava en León se levantó en armas” (Romero, s.f, p.240).

Aun cuando estas tendencias lograron unificarse a finales de 1978 (meses antes del triunfo de la revolución), no logra vislumbrarse en el contenido ningún debate que ponga en evidencia las causas de la división en tendencias del FSLN. Quizás evidenciar que el conflicto rompe con ese sentido mítico y de heroicidad de los que parecen ser portadores de los movimientos revolucionarios. El conflicto, según esa lógica, parece ser una manifestación casi excepcional en el desarrollo de nuestra historia.

Según Jelin (2002), una de las razones por la cual algunas memorias logran transmitirse de manera exitosa es porque se exhiben “sin «zonas grises», sin fisuras, se transmiten más fácilmente que las interpretaciones que reconocen la polisemia y el pluralismo” (p.128). Esto nos puede ayudar a comprender por qué en la transmisión las memorias oficiales de la revolución sandinista priman contenidos y actividades que ocultan esas “zonas grises” encarnadas en conflictos a las que alude la autora.

De igual modo, invisibilizar el conflicto presente en la revolución sandinista constituye una acción dirigida a obviar que la política y sus actores forman un mosaico de intereses, y por ello, todo evento histórico en el cual hay un componente político que puede encontrarse manifestaciones sujetas a varias lecturas y revisiones críticas. En los libros de textos se hallan otros ejemplos de los tratamientos de las memorias de la revolución sandinista en el que parece omitirse esta dimensión conflictiva presente en la historia.

del proceso revolucionario. La TP, que fue la primera escisión que se produjo al interior del FSLN en 1975, buscó diferenciarse de lo que se conoció como Tendencia Guerra Popular Prolongada (GPP). La GPP estaba influenciada por las teorizaciones de Mao Tse-Tung y la guerra de resistencia anti-japonesa, creía en la movilización de las masas rurales y no priorizaba la insurrección en las ciudades. La última fracción surgió en 1976 y fue conocida como Tendencia Insurreccional o Tercerista (TI). La TI sostuvo la idea de la vía armada con centro en las ciudades para tomar el poder y pensaban que los trabajadores urbanos y rurales y el campesinado presentaban profundas debilidades para constituirse como sujetos revolucionarios, condición que les llevó a potenciar una mayor incorporación de la pequeña burguesía” (Fernández, 2013, pp.153-154).

Por ejemplo, cuando se aborda el periodo revolucionario, particularmente lo que refiere a la guerra contrarrevolucionaria,⁷ no se dimensiona qué parte de la génesis de la lucha armada en oposición al recién instalado gobierno del FSLN obedece a factores diversos y no únicos. Por ejemplo, la narrativa de los contenidos de las memorias de la revolución sandinista en el periodo de los ochenta omite e invisibiliza la figura del campesinado como un actor que entró en contradicción con la revolución y que fue parte de la lucha armada en oposición al sandinismo.

El campesinado fue una figura que tuvo mucha presencia en la guerra contrarrevolucionaria porque este grupo se sentía desplazado por las políticas revolucionarias, pero además percibía que las nuevas políticas revolucionarias atentaban contra sus estilos y modos de vida tradicional que atravesaban hasta la esfera económica. Por ejemplo, para 1980 el CIERA (Centro de Investigaciones y Estudios para la Reforma Agraria), que funcionaba como centro de investigaciones del Ministerio de Reforma Agraria del Gobierno sandinista, realizó un estudio sobre las primeras organizaciones de campesinos que pertenecían al grupo armado de la contrarrevolución.

El estudio llegó a la conclusión de que las razones fundamentales para que los campesinos se alzaran en armas eran problemas relacionados con la tierra y con el papel que jugaba el Estado. Los que tenían tierras temían ser confiscados por el nuevo, todopoderoso y arbitrario Estado. Y los campesinos pobres y los obreros agrícolas estaban molestos porque no se les entregaba la tierra que les había prometido la revolución. Especialmente, los que habían luchado contra Somoza [...] A partir de 1983 otros muchos campesinos comenzaron a alzarse en armas cuando el gobierno sandinista inicio el reclutamiento de sus hijos para el servicio militar... (Equipo Envío, 1991).

En el contenido de los libros de texto no se señala que el campesinado, que fue parte de este conflicto, se resistía a una visión que no se integraba como política pública en sus propias formas de trabajo con respecto a la tierra y en hasta su misma cosmovisión. A pesar de las ventajas de la

⁷ Aquí se hace referencia a la lucha armada en contra de la revolución sandinista, llevada por algunos sectores que integraban a ex guardias somocistas y afines a la dictadura derrocada (Legión 15 de septiembre y Ejército de Liberación de Nicaragua), organización armada Misurasata (misquitos, sumos y ramas), la Unión Democrática Nicaragüense y su brazo armado FARN (Fuerza Armadas Revolucionarias Nicaragüenses), Frente Interno, campesinado y hasta disidentes del FSLN (Frente Revolucionario Sandinista), entre otros.

Reforma Agraria⁸, para la década de los ochenta no había una comprensión del campesinado. El sandinismo de corte más urbano partía de asegurarse la modernización de este, bajo la lógica de que el sector rural era un espacio atrasado (Equipo Envío, 1987) y que por ello había que situarlo al mismo nivel de la ciudad. Por ello, podemos encontrar que en los libros de textos, el abordaje que se hace del proceso de Reforma Agraria se realiza desde una lógica de transformación y cambio social llevado a cabo por el Gobierno sandinista (véase la figura 3).



*Campeños reciben sus
títulos de Reforma Agraria.
1984*



*Cooperativa Germán
Pomares*

Figura 3: Collage de imágenes. Tomada del “Libro de Ciencias Sociales Educación Secundaria. 7 Grado” por Romero, J, (s.f.), p.246.

Si bien es cierto, había intenciones de llevar a cabo algunos cambios en el ámbito rural. Este no estuvo exento de contradicciones, que venían a cuestionar el verticalismo y paternalismo estatal del FSLN.

En este contexto de profundas transformaciones políticas y jurídicas determinadas por la Junta de Gobierno de Reconstrucción Nacional, en el sector agropecuario se inicia un proceso de organización en las instancias del Estado responsables del Desarrollo Agropecuario y la Reforma Agraria [...] el 19 de julio de 1981, la Junta de Gobierno de Reconstrucción Nacional promulgó el decreto número 782, o mejor conocido como

⁸ La Reforma Agraria llevada a cabo por el gobierno sandinista como parte de los cambios revolucionarios incluía un proceso de cooperativización de tierras. Para el gobierno revolucionario, implementar un cooperativismo a través de la Reforma Agraria implicaba romper con el “individualismo” encarnado por la parcela campesina (Equipo Envío, 1987).

Ley de Reforma Agraria. Esta ley tuvo como objetivo impulsar una transformación de las estructuras heredadas del sistema somocista, a fin de establecer las condiciones necesarias para avanzar hacia formas superiores de organización en la producción agropecuaria (Romero, s.f, p.246)

Bajo esta lógica, el gobierno revolucionario aparece solo como un benefactor, omitiendo el conflicto generado entre campesinado, donde se soslaya que la perspectiva paternalista desde el Estado era un reflejo fiel de “una larga historia de explotación del campo por la ciudad... [donde] la ciudad aparece como poseedora de la conciencia correcta y avanzada” (Equipo Envío, 1987). Por ello, el descontento generado en el campesinado hizo que este fuera un sujeto captable por las fuerzas armadas contrarrevolucionarias.

Otra estrategia a la cual se recurre en los libros de texto para exponer las memorias de la revolución sandinista (siguiendo en el periodo de la guerra contrarrevolucionaria) es invocar a la figura del enemigo. En este caso, esa figura pasa por la homogenización del sujeto contrarrevolucionario: empresarios y hacendados conservadores, junto a ex miembros de la Guardia Nacional del derrocado Somoza. En el libro del texto se expone que:

Desde que el FSLN tomó el poder, tuvieron que hacer frente a una oposición armada. En un principio se trataba únicamente de pequeños grupos de antiguos miembros de la Guardia Nacional, instalados en su mayoría en Honduras. A finales de 1981, estas fuerzas recibieron formación militar a cargo de oficiales argentinos y cierto apoyo encubierto de Estados Unidos. Cuando aumentó la oposición a la política del FSLN, se unieron otras formaciones al movimiento armado rebelde. Entre ellos, se incluían líderes empresariales descontentos, hacendados conservadores (sobre todo, del norte del país) [...] Con la organización de un ejército contra revolucionario apoyado por sectores económicos internos y por el gobierno estadounidense, peligraba el derecho soberano de Nicaragua de autogobernarse y la marcha misma de la revolución, era preciso entonces, establecer una fuerza armada que defendiera la soberanía nacional” (Romero, s.f, pp.250251).

La idea que se deriva de los fragmentos expuestos es que la responsabilidad exclusiva de la guerra que tuvo lugar una vez instalado el gobierno del FSLN era de la oposición armada. En este caso, el gobierno revolucionario parece no tener parte en la gestión del conflicto.

La implementación de la campaña contrarrevolucionaria fue dirigida y financiada por el gobierno de los Estados Unidos a través de la Central de Inteligencia (CIA) y con el apoyo de los gobiernos de Honduras y Costa Rica que veían en la Revolución una real amenaza para el sostenimiento de sus mal llamadas democracias [...] Un rol principal en la reactivación de las huestes contrarrevolucionarias, desempeñaron las campañas de desinformación ideológica en diferentes medios de comunicación: Prensa, radio, televisión y en algunos casos sectores reaccionarios y tradicionalistas ligados a la iglesia dentro y fuera del territorio nacional, con la distorsionada justificación de que la revolución mediante la educación pretendía inculcar en la niñez y la juventud las ideas del ateísmo materialista, propiciando la desintegración de la familia, como la lucha de clases [...] (González & Mendieta, 2009, p.105).

Aquí, la construcción del enemigo justifica el establecimiento de la defensa armada por parte gobierno revolucionario, en contra de las fuerzas contrarrevolucionarias, porque estas últimas atentan con el devenir de la revolución. La construcción del enemigo se inscribe en lo que Nosei (2007) señala como construcción de un pensamiento binómico, en el que se opera a través de estructuras binarias (buenos/malos, revolucionarios/ contrarrevolucionarios) para explicar un evento. Esto se puede subrayar como una “comprensión mítica” de la realidad histórica mediante la cual hay una apropiación de la realidad a través de pares opuestos (Nosei, 2007, p.81 cita a Egan, 2000).

En síntesis, la presentación de todos estos contenidos remiten a que no hay diversidad de fuentes y perspectivas que aborden las memorias de la revolución sandinista, de forma que no es posible un proceso crítico y reflexivo del contenido (Gómez, 2014). Esto implica un nivel cognitivo bajo donde priman los contenidos y las actividades que apuntan solo a “localizar y extraer información literal de un texto académico, una fuente escrita, un mapa, un gráfico, un eje o una imagen. Sólo suponen destrezas de lectura, descripción, localización, repetición, reproducción y/o memorización de información textual o icónica a nivel básico” (Gómez, 2014, p.139).

De la misma manera, en las actividades expuestas no media un proceso indagatorio de las fuentes (Sáiz, 2014) que permita alcanzar una alfabetización histórica. Estas actividades de nivel bajo son concebidas desde una narrativa lineal de eventos, que no integran ninguna perspectiva amplia en las que se debatan condiciones y roles desempeñados por los actores en la revolución sandinista. Asimismo, son localizables algunas actividades de nivel medio que implican “resumir la información ofrecida [...] hacer un esquema de ella, definir conceptos, relacionar, establecer semejanzas o diferencias entre ellos; [...] y finalmente el confeccionar sencillos recursos (construir ejes

cronológicos, sencillos mapas temáticos y gráficos) a partir de información básica” (Gómez, 2014, pp. 139-140). Ejemplo de ello son las siguientes actividades:

-Elabore un cuadro sinóptico con las características económicas, políticas y sociales del gobierno revolucionario en la década de 1980 (Romero, s.f).

-Elabore un cuadro sinóptico de los cambios introducidos en la vida social, económica, cultural y política de Nicaragua a raíz del triunfo de la Revolución Popular Sandinista (Romero, s.f).

-Elabore un mural con toda la información recopilada relacionada al Triunfo de la Revolución Popular Sandinista (Romero, s.f).

- Elabore un álbum de fotografías, láminas, recortes de periódicos, relacionados al Triunfo de la Revolución popular sandinista (Romero, s.f).

-Elabore un cuadro sinóptico de los programas sociales que impulsa el GRUN. (Romero, s. f).

-Elabore un resumen de la importancia de la aplicación del Modelo Cristiano, Socialista y Solidario (Madrigal, s.f).

-Elabore una línea de tiempo de los cambios políticos que registraron en Latinoamérica entre las décadas del 50, 60 y 70 (Madrigal, s.f).

-Elabore un cuadro de los logros del GRUN con la aplicación del Modelo Cristiano, Socialista y Solidario (Madrigal, s.f).

Asimismo, las mayoría de las actividades se ubican dentro de los *conceptos de primer orden* que enuncia Carretero et al (2012), citado por Gómez (2014). Los conceptos de primer orden se manifiestan a un nivel de *cronología* donde “se exige conocimiento sobre las fechas en las que ocurrieron los procesos históricos o saber colocarlas de forma correcta” (Gómez, 2014, p.140), y a nivel conceptual/factual donde “se exige conocimiento de un concepto o un hecho concreto en el pasado” (Gómez, 2014, p.140). Por ejemplo:

-Previa resolución de una guía, y mediante una lluvia de ideas exprese los hechos que acontecieron a la muerte de Sandino (González, 2009).

- *Elabore una línea de tiempo de las acciones emprendidas por el FSLN y la población en contra de la dictadura somocista a partir de 1956 (Romero, s.f).*
- *Comente los hechos más destacados que acontecieron al finalizar la Lucha Popular Sandinista (Romero, s.f).*
- *Investiga en su comunidad cantidad de personas alfabetizadas durante la Campaña de Alfabetización (González, 2009).*

Las actividades que incluyen un nivel cognitivo bajo y medio, junto a la aparición de conceptos de primer orden, no integran mayor complejidad cognitiva que permita problematizar los contenidos y poner en diálogos los aprendizajes. Asimismo, en los libros de texto no se ubican conceptos de *segundo orden (estratégicos, metahistóricos)* que permitan identificar la *relevancia histórica* de los acontecimientos, perspectiva histórica, la *dimensión ética* (etc.). En síntesis, los contenidos que exponen las memorias de la revolución sandinista se inscriben más dentro de la línea de una *memoria literal* que no llega a trascender la narrativa lineal y acrítica para una adecuada alfabetización histórica.

8.1.2 Los libros de textos como lápidas cerradas: La evaluación de las evidencias

El contenido y actividades plasmadas en los libros de texto y documentos curriculares deben de proveer herramientas que permitan al estudiantado “resolver problemas significativos en el campo de la historia”, a partir de la evaluación de las evidencias históricas (Carretero & Rodríguez, 2009, p. 78). Para indagar en la evaluación de las evidencias se parten de tres heurísticos que se han descrito en la metodología: corroboración, documentación y contextualización.

“El término heurístico puede definirse como un proceso cognitivo que se utiliza para reducir la complejidad de un problema durante el proceso de resolución, convirtiéndolo así en accesible para la persona” (Carretero & Rodríguez, 2009, p. 79 citan a Kahneman et al., 1982). El despliegue de estos heurísticos en los contenidos de los libros de textos puede indicar el alcance de una adecuada alfabetización histórica vinculada a la memoria ejemplar o ausencia de ella. El heurístico de *corroboración* nos permite analizar e identificar si sobre las memorias de la revolución sandinista se reflejan contenidos desde diversas perspectivas, más allá de la oficial o al menos si el libro de texto

permite al menos explorar en otras fuentes desde donde se aborden las memorias de la revolución sandinista.

En los contenidos de los libros de texto no son localizables ejemplos donde se despliegue el heurístico de *corroboración*. Contrario a ello se ofrecen narrativas cerradas sobre los diversos acontecimientos que derivaron en la revolución sandinista hasta alcanzar el actual periodo que se nombra como “segunda etapa de la revolución”. Frente a la ausencia de *corroboración*, pueden identificarse, por ejemplo, que parte de lo que se declara como competencias para el abordaje de los eventos históricos son más bien competencias para la reafirmación de la línea de contenidos expuestos en los libros de textos.

Dentro de las competencias se espera que el alumnado pueda reconocer y apreciar el rol de los personajes de la historia nacional, la práctica de valores y los principios que fortalezcan el respeto a la Patria, próceres, héroes y mártires de la historia nicaragüense. Asimismo, se espera por parte del estudiando que manifieste “fervor patriótico al participar en actividades alusivas a la defensa de la soberanía nacional, en conmemoraciones cívicas, culturales y deportivas; así como el respeto a los símbolos patrios y al de otras instituciones teniendo en cuenta su labor social” (González, 2011a, p.19). Sumado a esto se indica como procedimientos de evaluación el poder “constatar el dominio de los conocimientos de las y los estudiantes al expresar los logros de la Revolución” (Gonzalez, 2009, p.157). A todas luces, esto limita la *corroboración* en el que se puedan comparar y analizar diferentes perspectivas de un mismo evento histórico como la revolución,

El segundo heurístico de *documentación* pretende registrar y observar las fuentes, para luego poder vincular la información a los autores/as. Esto con la finalidad de exponer lo que está detrás de ellos/as, es decir, la ideología que subyace. Ello implica revelar que todo lo que se refleja en los libros de textos a nivel de contenidos e información no es una expresión neutra, sino que se vincula a ideas en concreto que han sido formuladas por autores/as y, por ende, es contenido sujeto al cuestionamiento de su veracidad.

En el contenido y las actividades de los libros analizados se rastrearon ejemplos que dieran cuenta de este heurístico. Sin embargo, los ejemplos, en lugar de ubicar al autor, más bien sitúan al alumnado como sujeto de vigilancia frente a la apropiación del conocimiento, por ejemplo:

Valorar el raciocinio de las y los estudiantes al juzgar y emitir juicios sobre aciertos y desaciertos sobre las características de la Revolución Popular Sandinista (Gonzalez, 2009).

Con la ausencia del heurístico de *documentación* se dificulta que el alumnado pueda construir el significado sobre un texto, ubicándolo en un contexto temporal y espacial. A su vez, los contenidos se presentan como información casi incuestionable, porque es emanada por una autoridad, en este caso el Ministerio de Educación pero sin situar un autor en concreto.

Con relación al último heurístico de *contextualización* que se vincula con el anterior, se busca “situar los acontecimientos en lugares concretos y determinar las condiciones en las que se dieron” (Carretero & Rodríguez, 2009, p.80), lo que implica para el caso de las memorias de la revolución sandinista, identificar entornos sociales, económicos, políticos, culturales y las correlaciones de fuerza presentes a través de actores tanto nacionales como fuerzas externas al contexto.

En los libros de texto y en el material curricular analizado se encuentra contenido que da cuenta de este heurístico en el que se exponen las condiciones en las que se desarrolló la revolución sandinista desde la lucha armada hasta su materialización.

- *Elaborar en conjunto con la profesora o profesor una caracterización de la situación económica, política y social del país, después de la muerte de Somoza García* (González, 2009).

-*Formula apreciaciones sobre el papel de los partidos políticos organizaciones en la lucha contra el régimen somocista* (González, 2009).

-*Caracteriza la situación económica, política y social del país que permitieron el surgimiento y desarrollo del F.S.L.N* (González, 2009).

-*Organiza un debate de las características económica, política y sociales del gobierno sandinista* (González, 2009).

Sin embargo, se maneja una *contextualización* cerrada que no da cuenta de la multiplicidad de entornos presentes en el evento de la revolución sandinista. Estos aspectos se estarán profundizando en el siguiente acápite.

8.1.3 Componentes de transmisión del contenido: pedagogías monumentos

Los componentes de transmisión nos brindan luces de la disposición de los contenidos para facilitar al alumnado una alfabetización histórica adecuada. Para alcanzar esto último, es necesario situar que

la transmisión de las memorias no son solo un almacenamiento de cúmulos de conocimientos, sino también el despliegue de mecanismos que proveen marcos de interpretación para su análisis y reflexión, de modo que estos aprendizajes puedan hacer uso del pasado para la construcción de nuevas experiencias en el presente de forma reflexiva y crítica.

Por ello, en este apartado se pretende identificar si los mecanismos de transmisión de las memorias de la revolución sandinistas proveen marcos interpretativos (no solo informativos) en el que los libros de texto provean contenidos abiertos y den impulso para la construcción de experiencias de aprendizaje. Igualmente, comprobar que las actividades sugeridas permitan desbordar el uso literal del libro de texto como única fuente de transmisión, despertando el interés del alumnado para indagar de forma más profunda en el tema de las memorias.

8.1.4 Las memorias de la revolución como instrumento de propaganda

Las memorias de la revolución sandinista corresponden a un evento que ya pasó, sin embargo, sus interpretaciones son sentidos que se fijan desde el presente. Por ello, la transmisión de los contenidos y el desarrollo de las actividades en el libro de texto debe de proveer marcos abiertos a perspectivas y voces que puedan reinterpretar ese pasado. Hay que tomar en perspectiva lo que señala Jelin (2002), al manifestar que el sentido

del pasado es un sentido activo, dado por agentes sociales que se ubican en escenarios de confrontación y lucha frente a otras interpretaciones, otros sentidos, o contra olvidos y silencios. Actores y militantes «usan» el pasado, colocando en la esfera pública de debate interpretaciones y sentidos del mismo. La intención es establecer / convencer / transmitir una narrativa, que pueda llegar a ser aceptada (p.39).

Lo que la autora señala nos permite identificar que desde el material curricular se fija una plataforma para que determinadas interpretaciones y sentidos puedan ser interiorizadas por un grupo (la comunidad estudiantil) y de esa forma resguardar una visión del mundo social. Por esta razón, identificamos en el material curricular aquellas actividades que dieran luces acerca de si el contenido transmitido era abierto o cerrado a varios sentidos e interpretaciones. A continuación se exponen algunos ejemplos:

- *Comenta los hechos que acontecieron en la casa del obrero de León* (González, 2009).

-Destaca los logros económicos, sociales y culturales de la Revolución Popular Sandinista (González, 2009).

-Describe los avances que se dieron en el sector salud y educación (Romero, s.f.).

Aquí las actividades parecen ser acciones de repaso de lo que está contenido en el libro, además de recuperación de información ya plasmada en el mismo. No se deja la posibilidad de que el alumnado pueda dar su propio sentido, reinterpretar y resignifique las memorias de la revolución sandinista, de forma que, como nueva generación, pueda acercarse a sujetos y experiencias del pasado a través del diálogo, no de la memorización (Jelin, 2002).

Este seguimiento literal que se hace de los acontecimientos limita la integración de *contenidos de experiencias de aprendizaje* donde se puedan vincular los contenidos con la cotidianidad del alumnado. Esta acción parece que no es difícil de realizar dado que las memorias de la revolución sandinista, al ser un evento relativamente reciente, puede proveer luces de interpretación para comprender nuestra realidad cotidiana desde la dimensión política, económica, social y cultural.

Sin embargo, los contenidos se abordan a un nivel altamente estructural sin ser contextualizados a niveles microsociales, sin integrar habilidades para la comprensión del diario vivir y la resolución de problemas. Los pocos ejemplos localizados en el libro de texto, donde se sugieren actividades que integran la comprensión del entorno inmediato del alumnado, son más bien actividades inducidas a la propaganda del gobierno actual, por ejemplo:

-Cuáles de los programas enunciados han llegado a su comunidad (Romero, s.f.).

-De qué forma se beneficia su comunidad con los programas sociales (Romero, s.f.).

-Levante un inventario de los principales proyectos sociales individuales y colectivos impulsados en la actualidad por el Gobierno de Unidad y Reconciliación Nacional, en su Departamento, municipio y comunidad (Romero, s.f.).

-Elabore un cuadro sinóptico de los programas sociales que impulsa el GRUN (Romero, s.f.).

-Entreviste a las personas beneficiadas con los Programas Bono Productivo Alimentario y Usura Cero sobre cómo era antes su vida y cómo la está pasando ahora y luego escriba su experiencia de cambio de vida y comente los avances que se observan en la comunidad (Romero, s.f.).

Esto se realiza a pesar de que en el mismo libro de texto se declara que las Ciencias Sociales (área en la que se integra la Historia y el abordaje de las memorias de la revolución) pueden proveer habilidades para la comprensión del entorno social:

Las Ciencias Sociales permiten el desarrollo de habilidades, capacidades que le permitan afrontar diversas situaciones de la vida diaria; [al estudiantado]; Fomentando de esta manera en la importancia de formar ciudadanos y ciudadanas con una conciencia de identidad nacional que les induzca a conocer, defender y amar a Nicaragua; como también un conjunto de valores que generen en las y los estudiantes así como actitudes de responsabilidad, sensibilidad social, solidaridad, y compromiso para con la patria, así tomar decisiones y comprometerse con la transformación económica, política, y cultural de la sociedad en que vive (Romero, s.f, p.4).

Aunque esta declaración en el que se expone el desarrollo de habilidades para la vida diaria, también implica dosis de patriotismo que resguarda la vinculación y defensa a un proyecto político determinado. El hecho de que los contenidos no puedan vincularse a *experiencias de aprendizaje* implica mantener la historia escolar en un nivel abstracto en el que figura como una dimensión que no guarda relación con el entorno del alumnado, de ahí que se pierda el interés por el estudio de temas que en realidad son pertinentes como la trayectoria política, social, económica y cultural del alumnado, además de las memorias de la revolución sandinista. Al respecto, Gómez (2014) señala que:

Esta práctica provoca una concepción epistémica errónea en el alumnado, que piensa en la ciencia histórica y en el pasado como realidades miméticas. Además de esta forma se muestra a la historia como un saber cerrado, alejado de los intereses del alumnado [...] los hechos del pasado se muestran de forma acrítica y como elementos objetivos. Ante esta circunstancia es necesario la búsqueda de temáticas relevantes para el alumnado, y que muestren al conocimiento histórico como un saber necesario para abordar los problemas sociales del presente y del futuro (p.154-155).

Integrar como mecanismo de transmisión aquellos contenidos que puedan vincularse a *experiencias de aprendizaje* del alumnado implica también la incorporación de contenidos que nombren situaciones que éticamente son repudiables y no se pueden volver a repetir. Implica introducir una

“ética cuyo punto de partida es la experiencia de lo que no es aceptable, de lo intolerable, del dolor y el sufrimiento”. (Bárcena, 2002, p.106).

Para ello habría que reconocer que todo desarrollo histórico está impregnado de conflictos y contradicciones. Pero a pesar de ello podemos aprender lecciones de estos eventos que pueden ser trasladables a nuestra experiencia cotidiana para el impulso de valores políticos como el respeto a las diferencias ideológicas, la construcción de una cultura de paz y la promoción de una ciudadanía vigilante y crítica con su entorno. En resumen, valores sensibles a la condición humana que toman como punto de partida nuestro pasado inmediato.

Incorporar una memoria como experiencias de aprendizaje conlleva a problematizar la memoria como tranquilizante (memoria literal). Implica a su vez superar un reto muy grande que está implícito en las memorias oficiales: la visión adoctrinante. Esta última es una estrategia que, al menos en el análisis de los libros de texto, se presenta como una forma de legitimar a través de la revolución sandinista, el ejercicio del gobierno actual presidido por Ortega y el también autoproclamado revolucionario.

En el siguiente párrafo podemos ubicar cómo el gobierno hace uso de las frases de unos de los fundadores del FSLN, y comandante de la revolución, Carlos Fonseca, para justificar las acciones del gobierno en su gestión actual y su adhesión a un proyecto internacional denominado ALBA (Alternativa Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América):

Para retornar al gobierno luego de 17 años de neoliberalismo, el Frente Sandinista tuvo que tomar varias decisiones de importancia estratégica [...] se puede afirmar que la más importante de todas esas decisiones fue la entrada del país a la entonces denominada Alternativa Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América, anunciada por el comandante Daniel Ortega a escasos momentos de asumir la presidencia a inicios de 2007 [...] Pero además, y sobre todas las cosas, el ALBA dota al proyecto sandinista de un horizonte en el que es posible apuntar a la materialización un modelo socialista, al cumplimiento de aquella máxima de Carlos Fonseca Amador en el sentido de que “se trata, no de lograr un simple cambio de hombres en el poder, sino un cambio de sistema: el derrocamiento de las clases explotadoras y la victoria de las clases explotadas (González, 2011b, p.143).

Esto sitúa al gobierno actual como la vanguardia y continuación del proceso de la revolución sandinista, aun cuando a este se le acusa de haber traicionado el proyecto original. Otro aspecto que se resalta en los libros de texto, como una memoria tranquilizante, son los eventos de la revolución sandinista que hacen alusión a la “conmemoración y celebración de las glorias del pasado...que sólo recuerda lo que enorgullece borrando las sombras y las contradicciones” (Portelli, 2013, p.4)

En la segunda etapa de la Revolución, se continúa trabajando por la Paz y la Reconciliación. La gesta de Sandino la expulsión (sic) de las tropas yanquis de nuestro territorio fue el principal legado sandinista por la libertad y soberanía de Nicaragua. El derrocamiento de la dictadura somocista y la libertad conquistada en el campo político y social para todas y todos los nicaragüenses, es otro gran patrimonio histórico fruto de la Revolución y del FSLN. Hoy, Nicaragua vive en libertad y en democracia, las autoridades son respetuosas de la ley y de las instituciones públicas, sin persecución política, ni presos políticos, ni torturas en las cárceles, sin exiliados ni golpes de Estado, sin represión militar o política. Aquí todos los partidos y todas las organizaciones gozan de libertad de pensamiento, libertad de expresión y de organización, libertad de culto, libertad para viajar donde quieran (Romero, p.260).

Estas narraciones gloriosas del pasado se conectan con un nuevo orden histórico a través de la llamada segunda etapa de la revolución. Al respecto, Bracho (2009) comenta que

[...] el uso de la periodización histórica, en la cual cada corte es propuesto como una manera de demostrar novedad, intenta legitimar el papel de las nuevas elites y de nuevos actores quienes se asumen a sí mismos como encarnación de una realización histórica [...] (p.269).

El solo hecho de que un gobierno se asuma como la continuación de un evento y una gesta histórica constituye el monopolio de una memoria para la cual se despliegan ciertas narrativas que buscan justificar este hecho. Se construyen nuevas figuras que, aunque no hayan sido parte de un evento histórico, ahora se exponen como relevo de esos procesos. En el libro de texto pueden identificarse, a través del uso de imágenes, algunas figuras que se resaltan como parte de esa denominada “segunda etapa de la revolución”, revistiéndoles de un carácter mítico.



Cra. Rosario Murillo de Ortega
Coordinadora del Consejo de
Comunicación y Ciudadanía



Carlos Fonseca Terán (hijo)



Cardenal Miguel Obando y
El presidente de Nicaragua, Daniel Ortega

Figura 4: Collage de imágenes. Tomada del “Libro de Ciencias Sociales Educación Secundaria. 7 Grado” por Romero, J, (s.f.), p.236 y “Libro de Ciencias Sociales Educación Secundaria. 8 Grado” por Madrigal, L, (s.f.), pp. 98-216.

Ejemplo de ello, como puede observarse en la figura número 4, es la presencia de la esposa del presidente, Rosario Murillo, el hijo del fundador del FSLN, Carlos Fonseca Terán, quien actualmente es militante del partido de gobierno y el Cardenal Miguel Obando, quien preside la Comisión Nacional de Verificación, Reconciliación, Paz y Justicia, creada por el gobierno de turno para integrar a este último personaje.

Llaman la atención varias cosas: Lo primero es que se omitan figuras históricas que fueron parte de la revolución sandinista por el mero hecho de ser actualmente disidentes. Por el contrario, se integran en la narrativa personas que no tuvieron ningún rol en la revolución sandinista y que además han sido figuras que atentaron contra el proceso de la revolución. Tal es el caso de la figura del Cardenal Miguel Obando, declarado recientemente prócer nacional por el Gobierno de Ortega pero que en la época revolucionaria se le señaló como un mediador entre la Contra y los Estados Unidos, para ayudar a los primeros en su lucha contrarrevolucionaria.

El mismo Cardenal Miguel Obando llegó al punto de comparar en sus homilías al presidente actual Daniel Ortega con una serpiente. Sin embargo, hoy es su aliado y lo acompaña en sus actos oficiales. En los libro de texto se hacen omisiones a estos eventos de conflicto, porque una de las estrategias más utilizadas para legitimar el gobierno actual, como menciona Portelli (2013), es cubrir y esconder todo lo que hay detrás de lo que no queremos ver, porque genera incomodidad. “En fin: es la memoria como instrumento para sentirnos satisfechos y en paz con nosotros mismos, y por lo tanto para seguir siendo lo que hemos sido” (Portelli, 2013, p.4).

Otro aspecto a identificar en los libros de texto es si a través de los mecanismos de transmisión de contenidos se facilita la integración de diversos grupos. Esto obviamente implica hacer de las

memorias oficiales una plataforma que reconozca la diversidad de voces y actores partícipes en la construcción de las memorias de la revolución sandinista. Rastreado los hechos que dieron lugar a la revolución sandinista, se puede identificar que hay graves omisiones que invisibilizan las figuras que tuvieron relevancia en la revolución sandinista, pero que actualmente, por el hecho de ser voces críticas y disidentes al proyecto sandinista, son excluidas de las memorias oficiales.

Un ejemplo claro es cuando se nombra el evento de la “Operación Chanchera”⁹, en la que tuvo participación la comandanta guerrillera Dora María Téllez, quien actualmente se desarrolla como una de las voces opositoras más fuertes al gobierno de Daniel Ortega. En la descripción de este evento histórico, y uno de los más estratégicos como acontecimiento que antecedió el triunfo de la revolución sandinista, no aparece ni se hace mención a la comandanta Dora María Téllez. Esto a pesar de que ella fue la única que negoció las demandas que tenía esta operación guerrillera. Tampoco se hace alusión a la figura de Hugo Torres, quien actualmente es crítico a la gestión del gobierno de Daniel Ortega.

En los libros de texto, las menciones al evento aparecen de manera superficial: “El 22 de agosto de 1978, un grupo de guerrilleros sandinistas se tomaron el Palacio nacional donde sesionaba el congreso. Diputados y Senadores fueron tomados como rehenes” (Romero, s.f, p.240) y solo se nombra a unos de los comandantes (Edén Pastora), que actualmente es afín al gobierno de turno: “En agosto de 1978 se realizó la acción de toma del Palacio Nacional, dirigida por el Comandante Edén Pastora, lo que posibilitó la liberación de importante cuadros” (Madrigal, s.f p.214).

Estas omisiones de figuras hacen de las memorias de la revolución sandinista “una selección, una interpretación y como transmisión de algunas representaciones del pasado, las que se caracterizan por estar adheridas a un grupo de actores sociales” (Bracho, 2009, p.269). Las figuras que actualmente no se encuentran vinculadas a los actores sociales que ahora detentan el poder, son el principal blanco de borraduras para omitir las contradicciones de las cuales son parte las memorias. En síntesis, hay una deuda por la construcción de una memoria ejemplar que integre las otredades disidentes al proyecto oficial de las memorias de la revolución sandinista por parte del Gobierno actual.

⁹ La “operación chanchera” fue una operativo armado realizado el 22 de agosto de 1978 y llevada a cabo por un comando de 25 guerrilleros del FSLN (incluía una mujer) en el que se tomaron el Palacio Nacional donde funcionaban el Congreso y el Senado. EN esta acción se mantuvieron o como rehenes a los legisladores que estaban presentes y se plantearon una serie de demandas políticas para su liberación. Fue una de las acciones militares más importantes realizadas por el FSLN.

8.1.5 La memoria como *peso y repetición*

Continuando con el segundo objetivo de este trabajo investigativo, también se busca identificar en los libros de texto si el estilo de tareas y actividades impulsan el desarrollo de un aprendizaje que trascienda el propio libro de texto, dando lugar a que el alumnado pueda manifestar su propia opinión a la vez que se superan actividades que se limitan a la resolución técnica de tareas. Partiendo de la identificación de tareas y actividades reflejadas en los libros de texto que impulsen un aprendizaje más allá de este mismo, solo se ubica una actividad donde se exponga la utilización de las tecnologías de información y la comunicación para profundizar en un hecho concreto.

Las demás actividades están delimitadas al mismo libro de texto, sobre todo a partir del seguimiento fiel de las ideas que ahí se plasman. Esto aun cuando en el plan de estudio de las Ciencias Sociales se manifiesta que se espera del alumnado “disposición para el aprendizaje autónomo y de actualización permanente, que le permita enfrentar nuevos retos y proyectarse en los diferentes ámbitos: social, cultural, político, económico, religioso y otros” (González, 2011a, p.4). Este es un objetivo inalcanzable si los libros de texto no estimulan ningún tipo de autonomía en cuanto a la construcción de ideas, ni apertura para la integración de ideas que provengan de otras fuentes.

En las actividades de los libros de texto tampoco se encuentran ejemplos en los que se sugiera que el alumnado pueda expresar sus ideas y apreciaciones sobre los contenidos estudiados. La mayoría de las ideas se delimita a realizar actividades automáticas como la elaboración de cuadros sinópticos y murales. Otro aspecto a identificar es si en el libro de texto se busca despertar en el alumnado interés por el contenido, más allá de la resolución técnica de las tareas orientadas. Esto implica trascender la mera memorización y repetición de contenidos que muchas veces impulsan las tareas.

En el texto se buscaron actividades en las cuales el alumnado pudiera construir ideas que luego pudiera usar en otras situaciones y contextos reflexionando sobre sus propios criterios. Esto se planteó con la finalidad de alimentar su interés a través de la curiosidad investigativa y crítica. Algunas de las actividades identificadas no logran introducir este interés en el alumnado más allá de la resolución técnica de las actividades. Al contrario, estas más bien estimulan operaciones mecánicas como los ejemplos expuestos:

-Con base en la información caracteriza la situación de la Costa Caribe en el proceso de la Revolución Sandinista (González, 2009).

- *Organiza murales sobre los logros de la revolución, destacando la campaña nacional de la alfabetización* (Gonzalez, 2009).

Sumado a ello, los mismos procedimientos de evaluación se restringen a constatar procesos de actividades técnicas:

- *Verificar en las y los estudiantes que manejan los principales hechos históricos en la lucha por la soberanía nacional* (Gonzalez, 2009).

- *Constatar en las y los estudiantes la asimilación y apropiación de conocimientos, así como la habilidad de trabajar de forma ordenada y con estética* (Gonzalez, 2011).

- *Verificar que las y los estudiantes identifican los aspectos relacionados a la caída del régimen de Somoza* (Gonzalez, 2011).

- *Comprobar los conocimientos de las y los estudiantes en la elaboración de la línea de tiempo y la ubicación en un mapa las zonas ocupadas por el ejército de Sandino* (Gonzalez, 2011).

Estas actividades y procedimientos, más o menos mecánicos, dejan la transmisión de la memoria en un campo meramente descriptivo y no analítico, sin que el alumnado pueda comprender y problematizar el contenido aprendido. Bárcena (2002) sugiere que es necesario superar esa enseñanza de la Historia orientada en un sentido enciclopédico-culturalista y activar una enseñanza donde se conciben las memorias como la capacidad de recordar activamente el pasado, pero no solo recordando lo que ocurrió, sino también pensando nuestro presente en su vínculo con el pasado que todavía puede enseñarnos algo.

Para accionar contenidos y actividades que superen la enseñanza enciclopédica e incorpore una dimensión analítica es pertinente incluir una memoria ejemplar que nos permita cuestionar nuestras propias certidumbres sobre la Historia, superar la memoria como un peso, una repetición y un almacén inerte. Esto conlleva a resaltar la memoria precisada como “un significado único, intangible y fuera de discusión” (Portelli, 2013, p.4).

Estas memorias literales que funcionan como *peso y repetición* en los contenidos de los libros de texto limitan la alfabetización histórica del alumnado, porque no hay impulso analítico por utilizar la historia y las memorias como procesos comprensivos para interrogarnos a nosotros mismos. Lamentablemente, bajo esta lógica vuelven las memorias a ser susceptibles de manipulaciones, sin considerar los diversos significados que pueden habitar una memoria. La memoria, según Jelin (2002 citando a Namer, 1994), tiene que ser una reconstrucción más que un recuerdo.

8.2 ¿Qué lecciones se pueden retomar de esta investigación?

Se necesita de una *ética de la vigilancia* de las memorias de la revolución sandinista, pero para ello es necesario que desde la escuela, a través del material curricular, se pueda enseñar la Historia no como un monumento sólido y acabado, sino como una experiencia dialógica con los diversos pasados y sus múltiples reinterpretaciones. En Nicaragua, este es un reto bastante utópico, dado que la escuela funciona como una plataforma de propaganda partidaria del gobierno de turno. Entonces, esto implicaría despartidarizar la enseñanza, principalmente aquella que es sensible a ser usada como expresión de legitimidad a los fines políticos, las memorias de la revolución sandinista.

Otra lección que podemos aprender del análisis de los resultados es que una memoria que en algún momento fue *subalterna*, como las memorias de la revolución sandinista, una vez que emergen a la superficie del recuerdo y de la oficialidad, pueden encarnar formas de borraduras de otras memorias *subalternas* o periféricas. En este sentido, se vuelve pertinente mantener siempre esa *ética de la vigilancia* que permita siempre cuestionar los diversos sentidos que van tomando las memorias.

Asimismo, en el análisis de los resultados se ha podido identificar que la versión predominante de las memorias oficiales de la revolución apunta a la construcción de una memoria literal con contenidos y mecanismos de transmisión cerrados, donde priman las borraduras y omisiones de voces disidentes al proyecto gubernamental actual. Los libros de texto se presentan como fuentes únicas de transmisión y no hay impulso de generar autonomía e interés que pueda trascender el uso de estos.

X. CONCLUSIONES

Los sentidos de la memoria, y todo aquello que se desea recordar, se ven transformados a partir de la irrupción de nuevos actores sociales en la esfera política que, a través del despliegue de una memoria, buscan legitimar un determinado proyecto político por medio de exclusiones, énfasis o borraduras de algunos acontecimientos útiles a la memoria oficial.

Dado que la Historia se va nutriendo de un mosaico de acontecimientos políticos, sociales y económicos cambiantes, es necesario que las plataformas de la memoria, como el sistema educativo, asuman un compromiso ético y político que puedan recoger en la medida de lo posible las diferentes expresiones y voces que han formado parte de nuestro pasado, cristalizado en memorias.

En el recorrido de este trabajo se puede identificar que es posible leer los fines e intenciones de una sociedad, a través de lo que se recuerda, es decir, por medio de la política de memorias. Esto hace que espacios como el sistema educativo sean expresiones privilegiadas desde donde se formule un proyecto político, una aspiración o un cuadro amplio de intereses que dan forma al devenir de nuestras propias sociedades.

Esto implica asumir que el sistema educativo incorpore estrategias y habilidades en el alumnado para el desarrollo de compromiso ético que permita estar atentos/as a quienes narran la memoria, a la instituciones portadoras del poder que transmiten el pasado, lo que conlleva a desplegar una perspectiva crítica con todo lo que se interioriza desde el sistema educativo.

Los resultados principales de esta investigación con respecto al análisis de los contenidos que subyacen en la transmisión de las memorias oficiales de la revolución sandinista, apuntan a que desde el sistema de educación secundaria se ha privilegiado la construcción de memorias literales que exponen contenidos únicos y cerrados de los eventos históricos de la revolución sandinista. Por ello, no se encuentran ejemplos que apunten a la formulación de criterios críticos y reflexivos por parte del alumnado.

Los contenidos de las memorias de la revolución sandinista reflejados en el material curricular corresponden a un *nivel cognitivo bajo* acompañados de actividades repetitivas y de formulación literal. También sobresalen los *conceptos de primer orden* basados en la repetición de fechas y eventos que realzan la heroicidad de algunas figuras (*cronología*) junto a contenidos y actividades que exigen conocimientos concretos de eventos y fechas (*conceptual/factual*) sin poder trascender el orden de la mera conmemoración.

En el material curricular no se localizan contenidos que conlleven a la evaluación de evidencias en la obtención de información de forma que el alumnado pueda comparar las fuentes del material curricular a la luz de las contradicciones que estas puedan tener (*corroboración* o vincular la información a una fuente ideológica y autor/a (*documentación*), tampoco se encuentran contenidos que den lugar a una *contextualización* abierta ubicando ampliamente las circunstancias del evento.

Asimismo, los resultados vinculados a la identificación de los mecanismos empleados para la transmisión de las memorias oficiales de la revolución sandinista dan cuenta que los formatos de contenido son cerrados donde la información principalmente localizada en los libros de texto, se presenta como única, sin contenidos alternativos. Igualmente, estos mecanismos no permiten construir experiencias de aprendizajes que el alumnado pueda vincular con sus problemática actual y espacio inmediato. También, no hay presencia de varios grupos que sean representados en las memorias de la revolución sandinista.

Otro aspecto a subrayar es que las tareas y actividades propuestas en el material curricular terminan delimitándose al mismo uso del libro de texto, sin poder superar la resolución mecanizada de éstas o impulsar el interés y búsqueda de información más allá del libro de texto. Por ello, los contenidos y mecanismos de transmisión de las memorias de la revolución sandinista que refleja en su mayoría los intereses de los poderes hegemónicos y de ahí que sus formatos sean cerrados.

XI. RECOMENDACIONES PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

Las recomendaciones para futuras investigaciones parten de las mismas limitaciones que ha tenido este trabajo y que por ello le restan profundidad. Se puede aprovechar siempre el campo de las memorias desde el tratamiento realizado en el sistema educativo, pero tomando en cuenta la construcción y reconstrucción de sentidos que hacen tanto alumnos/as como docentes. Esto implicaría un trabajo etnográfico desde los salones de clases.

Esta forma de plantear el trabajo de investigación podría proveer luces sobre cómo dialogan las diversas subjetividades con la información de las memorias plasmadas en los libros de textos. También podría permitir el análisis y registro de los conflictos, las tensiones y discusiones en torno a las interpretaciones que se hacen de las memorias desde la propia voz de las y los protagonistas.

Dar voz a las subjetividades que (re)construyen las memorias puede ser una investigación que contradiga o afirme los resultados de esta investigación, porque este trabajo solo es una aproximación parcial a las formas en que se transmiten las memorias (en este caso desde el sistema de educación secundaria) pero en las aulas se pueden desplegar otros procesos interesantes y dinámicos que nos permitan asomarnos al proceso de re(significación) de las memorias oficiales de la revolución sandinista.

A nivel metodológico se pueden privilegiar técnicas de investigación como las entrevistas en profundidad, los grupos focales y la observación participante desde los salones de clases que puedan adentrarse a nivel fenomenológico en los procesos subjetivos sobre los cuales se construyen las memorias.

XII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilera Espinoza, Y. (2016). *El contexto vital de la participación de las mujeres en la guerrilla sandinista para el periodo de 1970-1979*. (Tesis inédita de licenciatura). Universidad Centroamericana, Managua, Nicaragua.
- Ágreda, J. (2013). Una aproximación a la historiografía sobre el Frente Sandinista de Liberación Nacional, 1961-1979. *Historiografías*, (6), 77-103.
- Andréu, J. (2001). Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada. Centro de estudios andaluces. Recuperado <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Freud y Lacan. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bárcena, F. (2002). Enseñanza de la historia y memoria ejemplar. *Encounters on Education*, (3), 95-116.
- Batthyány, K., & Cabrera, M. (Coord.) (2011). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial*. Uruguay: Universidad de la Republica.
- Bejines, V. (2016). Relación entre memoria histórica, educación y comunicación. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, (23), 253-266.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1996). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Mexico: Distribuciones Fontamara.
- Bracho, J. (2009). Historia, memoria y enseñanza. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (15), 253-286.
- Carretero, M & López, C. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: Aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica. *Enseñanza de las Ciencias Sociales* (8), 79-93.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. España: Editorial McGraw-Hill.
- Damian, R. (2014). Las ciencias sociales y sus orientaciones ideológicas en el curriculum prescripto de la enseñanza secundaria para alumnos adultos de la provincia de Santa Fe en el período 1973–1983. *Clío & Asociados* (18-19), 79-105.

- Delgado, E & Estepa, J. (2016). Ciudadanía y memoria histórica en la enseñanza de la historia: análisis de la metodología didáctica en un estudio de caso en ESO. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 521-534.
- Díaz, D. (2001). *Del discurso pedagógico: problemas críticos: poder, control y discurso pedagógico*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio
- Dussel, I. (2002). La educación y la memoria. Notas sobre la política de la transmisión. *Anclajes*, (6), 267-293.
- Escolano, A. (2003). Memoria de la educación y cultura de la escuela. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, (3), 11-25.
- Equipo Envío. (1987). Movimiento Cooperativo: los campesinos dan un nuevo giro. *Revista Envío*, (72). Recuperado de <http://www.envio.org.ni/articulo/524>
- Equipo Envío. (1991). Los recontras: campesinos armados con amplia base social. *Revista Envío*, (119). Recuperado de <http://www.envio.org.ni/articulo/684>
- Fernández, P. (2013). La fractura del movimiento revolucionario: tendencias dentro del Frente Sandinista de Liberación Nacional (1972-1979). *Cuadernos de Marte*, (4), 151-185.
- Funes, A. (2006). La enseñanza de la historia reciente/presente. *Revista Escuela de Historia*, 1(5), 91-102.
- Gehrig, R. & Palacios, J. (coords.). (2014). Guía de criterios básicos de calidad en la investigación cualitativa. España: UCAM.
- Gómez, C. (2014). Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2º de la ESO. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (29), 131-158.
- Gómez, C., Cózar, R., & Miralles, P. (2014). La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (29), 1-25.
- González, C. (2009). *Programa de Estudio de Ciencias Sociales Educación Secundaria*. Ministerio de Educación: División General de Currículo y Desarrollo Tecnológico. Nicaragua
- González, C & Mendieta, J. (2009). *Antología para Docentes de Educación Secundaria. Ciencias Sociales*. Ministerio de Educación: División General de Currículo y Desarrollo Tecnológico. Nicaragua

- González, C. (2011 a). *Programa de Estudio Educación Secundaria. Ciencias Sociales (Geografía, Economía, Sociología, Filosofía). 10° y 11° grado*. Ministerio de Educación: Departamento de Currículo. Nicaragua.
- González, C. (2011 b). *Antología para Docentes de Educación Secundaria. Ciencias Sociales. 10° y 11° grado*. Ministerio de Educación: Departamento de Currículo. Nicaragua.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria. Memorias de la represión*. Siglo veintiuno de España.
- Hernández Sánchez, A. (2010). *El currículo y los libros de texto de Economía: el caso de Castilla y León*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Valladolid, España.
- Hernández, J. (2010). Ideología, educación y políticas educativas. *Revista española de pedagogía*, (245), 133-150.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria. Memorias de la represión*. Madrid: Siglo veintiuno de España.
- Madrigal, L. (s.f.). *Libro de Ciencias Sociales Educación Secundaria. 8 Grado*. Nicaragua: Ministerio de Educación.
- Navarro, P. & Díaz, C. (1994). Análisis de contenido. En Delgado, J. & Gutiérrez, J. (Eds.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. España.
- Nolff, M. (1982). La vía crucis de la revolución sandinista. *Revista Nueva Sociedad*, (63), 33-46.
- Nosei, M. (2007). La enseñanza de la Historia en la escuela: una historia de malentendidos. *Praxis Educativa* (11), 74-83.
- Pollak, M. (2006). *Memoria, olvido, silencio La producción social de Identidades frente a situaciones límite*. Ediciones Al Marge.
- Portelli, A. (2013). Sobre los usos de la memoria: Memoria-momento, memoria involuntaria, memoria perturbadora. *Sociohistórica*, (32). Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6125/pr.6125.pdf
- Quintana, A. (2006). *Metodología de Investigación Científica Cualitativa*. En Quintana, A. y Montgomery, W. (Eds.) *Psicología: Tópicos de actualidad*. Lima: UNMSM.

- Rodríguez, R & García, M. (2014). La construcción de la narrativa nacional española en los manuales escolares de Educación Primaria. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (29), 101-113.
- Romero, J. (s.f.). *Libro de Ciencias Sociales Educación Secundaria. 7 Grado*. Nicaragua: Ministerio de Educación.
- Rubio, G. (2007). Educación y memoria. Desafíos y tensiones de una propuesta. *Nómadas. Revista de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 15. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/view/NOMA0707120163A/26549>
- Sacavino, S. (2015). Pedagogía de la memoria y educación para el “nunca más” para la construcción de la democracia. *Folios*, (41), 69-85.
- Sáiz, J. (2014). Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (29), 83-99.
- Sautu, R. (2005). *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere.
- Sautu, R., Baniolo, P., Dalle, P., & Elbert, R. (2005). *La construcción del marco teórico en la investigación social*. Argentina: CLACSO.
- Torres, C. (1979). Ideología, educación y reproducción social. *Revista de la Educación superior*, 32 (8), pp.1-14.
- Torres, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, (345), 83-110.
- Valls, R. (2001). Los estudios sobre los manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, (15), 23-36.
- Vijil, J. (2001). *Las concepciones del aprendizaje de la historia de los maestros de la escuela primaria nicaragüense*. Managua: Instituto de Historia de Nicaragua y Centroamérica.

