

CAPÍTULO 2

MANUALES DE EDUCACIÓN PRIMARIA: ENTRE LA CLAUSURA Y LA BÚSQUEDA DE INTERSTICIOS

Graciela M Carbone

1. Introducción

Los investigadores que se han ocupado de los manuales desde perspectivas históricas, ideológicas o didácticas, coinciden en señalar su relación estrecha con las normas curriculares. En los análisis que se abocan a obras vigentes en nuestra historia reciente prevalece la idea de que los manuales constituyen interpretaciones expandidas de las normas curriculares. A partir de allí, las divergencias son frecuentes, tanto por los marcos interpretativos que sustentan los juicios como por los focos elegidos desde cada perspectiva disciplinar. Las posiciones ideológicas desempeñan un papel importante en estas vertientes de interpretación y juicio, aunque no son excluyentes. A título de ejemplo, podemos contrastar a Richaudeau (1981) destacado autor de manuales que expuso sus criterios de elaboración pedagógica en referencia a las prescripciones curriculares, con los representantes de la teoría crítica de la enseñanza, como Gimeno Sacristán (1988), que en una de

sus obras clásicas sostiene que los manuales son moldeadores de la práctica curricular en las escuelas.

Si continuamos con la evocación de las perspectivas de investigación, nos encontramos con otra mirada que modula la anterior: considerando la perspectiva histórica, los manuales han efectuado importantes contribuciones a la construcción misma de la norma curricular. Esta valoración subraya una nota distintiva de los manuales, puesto que evoca su originario emplazamiento en aquellas clases en las cuales se llevaron a cabo los primeros pasos de la universalización de la enseñanza, con algunas claves de interpretación de su poder educativo: los manuales fueron instrumentos de graduación de los conocimientos impartidos en la enseñanza simultánea, que se proponía regular esa marcha homogeneizando su progresión Choppin (1992; 2000).

En virtud de estas consideraciones abordaré el estudio de los manuales de enseñanza primaria vigentes¹ en el período de la dictadura 1976/1983, desdoblado el escrito en dos partes relacionadas. Me circunscribiré a esos años, con la aclaración de que la comprensión de ciertas evoluciones que se operan en los textos tienen como coordenadas temporales las normas curriculares que precedieron a la dictadura citada y los cambios que se produjeron a partir de la Asamblea Federal de Educación que completó la transferencia de las escuelas primarias a las jurisdicciones provinciales y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

Para circunscribir los problemas que abordaré, elijo ciertas aproximaciones conceptuales al término manual o libro de texto², que en este trabajo serán considerados equivalentes. Esta aproximación propone el eje ideológico como ordenador del análisis, a la vez que sitúa al manual en el espacio colectivo de la escuela. El empleo deliberado y organizado que lo caracteriza orienta a los ejes de trabajo elegidos. A la vez, el hecho de explicitar que se trata de praxis social enunciativa contribuye a explicitar el carácter de su autonomía en la circulación de discursos de la escuela. Esto ayuda a especificar que haré prevalecer el análisis documental de los libros,

¹ El corpus de los manuales analizados se referencian del siguiente modo: Estrada (E.), Kapelusz (K.) y Peuser (P.).

² «Un texto escolar es: Un determinado discurso o praxis social enunciativa, destinado al uso sistemático del escolar y del docente». «Se trata, pues, de un instrumento de la praxis educativa sistemática, y su discurso es, así, parte del discurso educativo global. Se trata de un fragmento de la formación discursivo- ideológica que llamamos educación. En este sentido, el contexto amplio en que se inscribe el texto escolar es el espacio educativo y su discurso» (Bertoni *et al.*, 1986, p. 20).

aun a sabiendas de que su lugar de circulación creó condiciones específicas de reconocimiento entre los sujetos pedagógicos: docentes y alumnos.

Asimismo, profundizando en la especificidad didáctica-comunicativa del libro de texto, propongo otras precisiones³ resultantes de la investigación comprometida con la restitución de la memoria de la escuela. La perspectiva didáctica-comunicativa, involucrada en la restitución de la memoria de la escuela acrecienta el caudal de las investigaciones ideológicas, aquellas que adjudicaron a su quehacer el sentido de sentar precedentes para la recuperación de la democracia a partir de la segunda posguerra mundial⁴.

Por las condiciones de producción, los manuales escolares articulan criterios del mercado con otros de carácter pedagógico, que a su vez entablan relaciones con las normas curriculares en vigencia, cuyas notas distintivas—fluidez y compatibilidad, avances, marchas rezagadas, tensiones, censuras, prohibiciones—, son expresiones de la complejidad de la historia⁵.

Este esbozo de relaciones justifica que vincule el estudio de los manuales de educación primaria con las normas curriculares.

La producción editorial durante la dictadura transita entre dos decisiones de política curricular, originadas en sendos gobiernos de facto: los Lineamientos curriculares de 1972; los Contenidos Mínimos elaborados en la Asamblea Federal de 1976, de la que resultó la nueva normativa aprobada el año siguiente (Res. Ministerial 284/77).

2. Las normas curriculares como coordinadas temporales

La norma curricular de 1972 entró en vigencia a partir de procesos novedosos de construcción que incluyeron la convocatoria institucional, el

³ ...el manual didáctico o cualquiera de sus partes constituye una unidad lingüística comunicativa en la que el autor adopta formas pragmáticas de transmisión de un mensaje en función de las expectativas del interlocutor-alumno. Todas las producciones pedagógicas son por definición textos comunicativos. ...un texto didáctico es un constructo redactado conforme a determinadas reglas, no sólo las del sistema de la lengua, sino las propias del modelo específico que cada tipo de manual utiliza. Este sistema es finito, obedece a un orden y una sucesión y se cierra como estructura que se formaliza alrededor de sus significaciones (Escolano, 2000, p. 446).

⁴ «el manual escolar ha sido siempre...un producto cultural intervenido, sometido a regímenes jurídicos de autorización, censura o examen con diferentes registros de rigor, según el tenor de las coyunturas políticas» (Escolano, 1998, p. 17).

⁵ Entre las condiciones de producción de la muestra elegida cabe destacar que una importante cantidad de ediciones y de reimpressiones omite los datos de autoría de los manuales. Esta característica se acentúa en los tempranos años ochenta. Asimismo, se puede destacar como otra característica saliente la gran cantidad de reediciones sin modificaciones de la editorial Estrada, a partir de 1965.

trabajo colectivo de comisiones de especialistas y la aplicación de diagnósticos mediante el empleo de técnicas de investigación y consultas a docentes de distintas jerarquías. Fue presentado como «*elemento renovador*» de la enseñanza, rasgo que involucraba los puntos de vista didáctico y científico (Ministerio de Cultura y Educación. 1972, p. 5). Entre las características metodológicas de la elaboración se destaca el reconocimiento de la autonomía de las escuelas y la convocatoria a la participación institucional para la redacción y evaluación de los Lineamientos, rasgos contrastantes con la índole del régimen político que cobijaba la iniciativa y con las normas que le siguieron (Ministerio de Cultura y Educación. 1972, p. 9).

El texto que comento constituye un precedente de formulación de normas curriculares, dentro de la teoría del curriculum que se difundía en forma incipiente a comienzos de la década. Los rasgos de modernidad que lo caracterizan constituyen aspectos de contraste con los libros en vigencia. A semejanza de otras producciones de época, en el texto curricular se puede observar la coexistencia de enunciados adscriptos al tecnicismo que cobraba vigor con otros de índole espiritualista en los que la afinidad con la «educación personalizada» era clara. A esas notas se agregaba la incorporación de conceptos piagetianos, que se unían sincréticamente en la formulación de objetivos de la educación, en las propuestas de contenidos y en las orientaciones a los docentes.

Objetivos

La escuela debe favorecer el desarrollo integral y armónico de la personalidad del alumno para lograr un hombre libre capaz de:

1. Elegir su propio destino como persona.
2. Organizar su conducta según principios éticos.

....

10. Integrarse en forma consciente y creadora en la comunidad argentina, latinoamericana y universal.

Objetivos de la Educación Primaria.

De acuerdo con los lineamientos básicos enunciados, al finalizar la escuela primaria el alumno deberá alcanzar el grado de madurez relativa correspondiente al nivel, de manera tal que:

....

5. Alcance el dominio de las operaciones concretas y se inicie en el pensamiento operatorio formal (Ministerio de Cultura y Educación, 1972, pp. 19-20).

La corriente espiritualista se consolida con la formulación de objetivos de creciente especificidad, que a su vez encuentran herramientas de verificación de sus

logros en los instrumentos de evaluación. Estos puntos de confluencia –como han analizado algunos investigadores críticos de nuestra historia reciente– evidencian que los propósitos de control podían conseguirse mediante la adopción creciente de las ideas y técnicas del conductismo. Al desbrozar esas complejas amalgamas de espiritualismo y operacionalismo, que se consolidan en el período del gobierno de facto 1976-1983, los investigadores argumentan y prueban la funcionalidad de la segunda corriente al enfoque y los propósitos de la educación personalizada, gestada en el seno de la dictadura franquista y adoptada durante los gobiernos de facto de la década en Argentina (Kaufmann, 1997, 2007; Doval, 2018).

La Asamblea Extraordinaria del Consejo Federal de Educación en diciembre de 1976 sancionó una nueva normativa curricular para el nivel primario y medio, que debía regir en todas las jurisdicciones a partir de la Res. Ministerial 284/77. Entre los considerandos se jerarquizaba la conveniencia de contar con objetivos y contenidos mínimos comunes a todo el país, susceptibles de adecuaciones, para homogeneizar la validez de los certificados de estudios. Firmaba la resolución el ministro Ricardo Pedro Bruera (Res. Ministerial 284, 1977, p. 5).

En la introducción se lee: «el educando constituirá el eje de organización de la Escuela Argentina» y los doce años que comprenden los niveles citados se estructurarán «en función de las tareas que correspondan a las etapas vitales que abarcan». Un argumento central para justificar la reforma era la progresiva «extensión de la escolaridad general» y la «descentralización total de los servicios educativos» (Res. Ministerial 284, 1977, p. 7).

Este documento también enunciaba que la «intencionalidad pedagógica» se basaba en la atención a las necesidades evolutivas de los educandos. El marco referencial era el «Fin y los Objetivos Generales de la Educación Argentina». La redacción orientaba hacia el enfoque: «Esas necesidades básicas del niño se refieren al desenvolvimiento de la afectividad, al desarrollo de su dimensión social y religiosa, al desarrollo motriz y al pensamiento operacional y concreto». Como otros investigadores de la historia de la educación han probado, esta versión de la incorporación de Piaget se caracterizaba por constituir el desarrollo operatorio en un fin formal.

Un punto a destacar de la fundamentación nos permite tender puentes con el abordaje de los manuales:

La escuela, para que el alumno logre el desarrollo de la dimensión religiosa, apoyará actividades y formas de expresión de las vivencias religiosas que el niño experimenta y aprende en la comunidad adulta con la que está en contacto, todo eso de acuerdo con el Fin y los Objetivos Generales de la Educación Argentina.

En el desarrollo de la dimensión social del educando se habrán de estimular los sentimientos de valoración de la unidad y estabilidad de la familia como núcleo básico de la sociedad, y será necesario desarrollar hábitos y aptitudes para el cumplimiento responsable de los deberes y de los derechos que le son propios como miembro de la sociedad que integra (Res. N° 284, 1977, pp. 8-9).

Teniendo en cuenta el alcance de las normas, es oportuno observar el intento de compatibilización entre la afirmación excluyente de una pertenencia religiosa y de una concepción de familia con ciertos rasgos de fundamentación psicológica que daba el tono de actualización de la época. En este sentido, con un notable empobrecimiento teórico, la normativa retoma algunas ideas que ponen en contacto este documento normativo con el anterior.

La descentralización autoritaria constituye en el orden editorial, una primera amenaza a la producción masiva y homogénea. Las producciones de los manuales testimonian, con prudencia, cierta fragmentación entre el orden nacional y el de las jurisdicciones. Tendré oportunidad de demostrarlo en algunos tópicos de comparación entre manuales que tenían vigencia en el territorio nacional y los especialmente escritos para la ciudad de Buenos Aires.

Una norma curricular que tiene particular interés por su concepción y elaboración y por la influencia que tuvo en las prácticas docentes es el Diseño Curricular 1981 de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Analizaré algunos tópicos de este documento en virtud de su incidencia en las ediciones de manuales inmediatamente posteriores a la vigencia de dicha norma.

En los «instrumentos legales» del documento, las autoridades justifican la resolución en la sanción de los contenidos mínimos y en el argumento siguiente: «la organización curricular debe tender a la formación integral de los niños, para posibilitarles el desarrollo futuro de su personalidad» (S. Ed. MCBA, Res. 3000, 1980, s/n.).

En la presentación del Intendente de la época, el documento normativo aparece respaldado por ser representativo de las tendencias transformadoras que se manifestaban en lo científico y cultural y por afirmar la identidad nacional y los principios cristianos (S. Ed. MCBA, Res. 3000, 1980, p. 1).

Aparecen, así, una articulación normativa expresa –los contenidos nacionales–; una coincidencia ideológica –la afirmación política y religiosa– y una connotación impuesta a los miembros del sistema educativo para consolidar la vigencia del documento: la respuesta al dinamismo de la época.

3. Los tópicos. Pertenencias excluyentes: religión, patria antes de y a partir de 1981. La mirada crítica de la educación intercultural

En este punto, es necesario incluir los análisis de la ideología de los manuales en las preocupaciones teóricas por los enfoques de la diversidad cultural que en la actualidad caracterizan numerosos estudios del curriculum escolar en sus distintos circuitos.

Los enfoques de la diversidad cultural, desde su surgimiento en el espacio de la investigación educativa y de otras ciencias sociales, han coincidido en la denuncia de la imposición realizada por los representantes de los sectores hegemónicos, manifestada en la satanización o la execración del distinto, su exclusión del espacio sociocultural, la coacción, el exterminio. También se han ocupado de otras versiones aparentemente más inocentes, como la descalificación social o la invisibilización. En un estudio detenido de los manuales, es preciso abarcar aquellos contenidos en los que el distinto está representado por los habitantes de países limítrofes, por los aborígenes, los pueblos regionales dentro de estados autoritarios, los pueblos trasplantados, vencidos y esclavizados, por los creyentes de distintas religiones, por pensamientos y militancias políticas distintas u opuestas, entre otros. También es preciso detenerse en las disciplinas que se ocupan de la teorización sobre la naturaleza del hombre. En asuntos como los destacados las estrategias sectarias penetran en los textos, en sus contenidos manifiestos u ocultos, presentando los exponentes de la verdad y el bien sin fracturas ni disidencias, o simplemente en aspectos menos identificables, como las propuestas didácticas, los cánones de aprendizajes disciplinarios que se deslizan a lo largo de los años conformando tradiciones cuyos efectos no son fácilmente observables.

Siguiendo estas preocupaciones, una reflexión sobre la enseñanza de la Historia puede preceder el estudio que sigue: los cánones que han prevalecido en su enseñanza han contribuido a que tuviera éxito una afirmación de sentido común según la cual la Historia es el dominio de la memoria sin sentido. Tal vez esa imagen negativa obstruya la reflexión opuesta: la que nos estimule a desconfiar de las generalizaciones acerca de los efectos de las asociaciones irreflexivas entre memoria e historia escolar (Laville, 2002, p. 6).

Los propósitos educativos en los que coinciden las posturas que su proponen la consistencia entre la conciencia crítica, la aproximación científica y el fortalecimiento de la memoria histórica, en la perspectiva de la educación general parecen formularse en torno a algunos ejes:

- Los alumnos deben acceder a la información sobre las diferencias culturales. Sus abordajes deben permitir establecer nexos con el pasado, con las variables de los contextos históricos que generaron las condiciones de desigualdad y marginación o exclusión de las

minorías. También deben ser explícitas en la consideración de los conflictos sociales del presente en torno a este eje, y es su responsabilidad alertar sobre las consecuencias posibles de su proyección futura, de no articularse los esfuerzos de la sociedad y del Estado en su defensa.

- En consonancia con esos enfoques integradores, el de la educación intercultural debe ser consistente con la educación del ciudadano como miembro pleno comprometido con el bien común.
- Los criterios pedagógicos de esta educación han de encaminar a las prácticas que desafíen la reflexividad en el sentido de cuestionar estereotipos y actitudes discriminatorias. También deben favorecer actitudes de respeto, justicia y solidaridad hacia los otros en todas las dimensiones de la diversidad y sensibilizar positivamente hacia las relaciones interpersonales y culturales interétnicas.
- La educación intercultural debe formar competencias comunicativas que faciliten la interacción entre niños, jóvenes y adultos distintos, así como la profundización en el conocimiento y la valoración de sus patrimonios culturales.

4. Algunos temas curriculares de los manuales

4.1. Territorio. «Límites y fronteras»

Aun cuando parece evidente que se trata de una relación política, expresada en una configuración espacial, este tema es encarado como un rasgo de la Geografía física del propio país. En los libros pueden reconocerse dos tendencias en la conceptualización de las fronteras del Estado. La primera imagina las fronteras como instrumentos de clausura del territorio estatal; la segunda como zonas críticas, de choque, conflicto o tensión. En el primer caso, «límite» y «frontera» se utilizan casi como sinónimos, y se tiende a ver en ellos una línea demarcatoria antes que una región o área; una línea que permite separar y distinguir dos estados y dos sociedades, y administrar adecuadamente sus intercambios. Para representarlos se recurre a metáforas como «barreras» y «muros». Las fronteras son áreas vacías de sociabilidad, zonas de tránsito regulado –por lo tanto militarizadas–, que permiten comunicar lugares de ambos países que están emplazados fuera de las regiones fronterizas» (Romero, 2004, p. 102).

Las zonas de tensión:

Bajo el rótulo de «conflictos limítrofes» suelen incluirse reivindicaciones territoriales de muy diversa índole. Por un lado, áreas que han dado lugar a diferendos... Junto a ellos, territorios sobre los cuales se reivindica una soberanía originaria dudosa y anterior a la constitución del Estado argentino, como el caso de las islas Malvinas (Romero, 2004, pp. 104-105).

Las dos miradas complementarias de la visión autoritaria de la sociedad y la cultura expresadas en las posturas sobre territorio y fronteras tienen claros exponentes en los manuales de la dictadura. Algunos de esos ejemplos, por su abordaje, permiten inferir el entramado ideológico de los enfoques, que podremos identificar en el carácter «transversal» de los contenidos y formas de comunicación.

En relación con el contexto político que abonan las cohortes de manuales de la dictadura, elijo el caso de la justificación de la defensa del ser nacional:

A pesar de los años transcurridos desde entonces nuestros antepasados... en algunos casos lucharon contra grupos extranjeros y en otros, las luchas fueron internas... de las luchas mantenidas para organizar el país y del nivel de cultura alcanzado, y cuando parecía haberse logrado «asegurar los beneficios de la libertad para nosotros y para nuestra posteridad», como establece el preámbulo de la Constitución Nacional, fuerzas extrañas a nuestra nacionalidad pusieron en peligro la seguridad de todos los argentinos, pretendiendo cambiar aquellas normas y valores morales de que hablábamos por otras foráneas, ajenas a nuestro sentir nacional y a nuestras firmes tradiciones.

Y ese panorama, conjurado a tiempo, puede repetirse en cualquier momento. Para evitarlo es necesario estar preparados.

Para hacer frente al ataque de esas fuerzas que atentan contra la seguridad nacional, existen las fuerzas de seguridad organizadas y las Fuerzas Armadas en cuyas filas prestan servicio obligatorio todos los ciudadanos, según lo establece el artículo 21 de la Constitución Nacional, que dice, p. «Todo ciudadano está obligado a armarse en defensa de la Patria y de esta Constitución»... Esta acción, para ser más eficaz y permanente, debe estar apoyada por la de todos los habitantes (K. 6º, 1978:116.).

A través de las fronteras y debido a la poca atención que merecieron durante muchos años, se fue realizando una penetración humana procedente de países vecinos. Esto produjo a veces un poblamiento de la zona con elementos extranjeros.

Para evitar las posibles consecuencias desintegradoras de esta situación, que pudieran afectar a la seguridad nacional, el Estado ha dictado diversas normas, leyes y decretos, que se refieren a la defensa integral del territorio y que comprenden en particular todo lo referente a las fronteras.

Una de esas medidas establece las zonas de seguridad en el área de fronteras. Las zonas de seguridad son fajas del territorio fronterizo que

alcanzan diversa extensión. Esta es fijada por la Comisión Nacional de Zonas de Seguridad encargada de este importante aspecto de la defensa nacional.

Otros aspectos que vigila esta comisión son la radicación de personas en dichas zonas, controlando la presencia de extranjeros, como asimismo la actividad de los medios de comunicación y la explotación de los recursos naturales de la zona (K. 6º, 1978, p. 118).

Estos párrafos muestran continuidades y acentuaciones de tendencias discursivas e ideológicas respecto a los manuales tradicionales que prevalecieron en la década de los sesenta. Continuidades, porque el grado de formalismo con que se alude a las tradiciones nacionales y a las fuerzas adversas vincula los textos de Civismo con las formas convencionales prevalecientes en la asignatura y en el conjunto de las Ciencias Sociales. Pero la afirmación de tendencias es fácilmente observable, porque la imagen de la patria amenazada desplaza el sentimiento de orgullo reconocido en la mayor parte de las obras y permite anticipar la justificación de la defensa armada. La figura del extranjero como amenaza y de las fronteras como zonas de potencial desintegración debida a la penetración de elementos extranjeros, son elecciones discursivas que hablan por sí mismas de la adaptación del manual que analizo a la ideología oficial. Destaco también la dominancia de la función apelativa y la ausencia de la argumentación, que tienen la misma importancia que la elección del léxico para afirmar la función apelativa.

4.2. *Los países limítrofes*

Otra estrategia discursiva se reitera en temas menos tratados en años anteriores a los de la dictadura 1976/1983 para producir efectos en la conducta del lector. Se trata de la guerra con Brasil. La mención de los agentes, la homogeneización de los actores, el involucrar al lector en el «nosotros», la adjetivación dedicada al responsable del combate y a las condiciones de los bandos locales, concurren a la valoración sesgada de la actuación en combate y evita la consideración de la guerra en sí misma, sus procedimientos, la relación entre medios y fines y las consecuencias como problema eje de educación de la conciencia cívica. Los ejemplos que siguen ilustran esos propósitos:

En esa época, la Banda Oriental estaba en poder de Brasil. Un patriota llamado Juan Antonio Llavalleja, al frente de un grupo de oficiales y soldados, conocido en la historia con el nombre de «los treinta y tres orientales», desembarcó en el territorio oriental y encabezó la lucha contra los brasileños.

Un congreso reunido en el pueblo de La Florida proclamó la unión de la Banda Oriental con las demás provincias argentinas. A raíz de esta unión el Brasil nos declaró la guerra (K 5 81 106).

El Brasil estaba gobernado por un emperador; poseía una poderosa escuadra y un fuerte ejército. A ellos solo podían oponérseles algunos barcos de guerra improvisados y las milicias, casi todas porteñas. Felizmente, se contaba con el valor y la pericia de Brown y de los jefes y oficiales formados junto a San Martín, que acababan de regresar de las campañas de Chile y Perú (K 5º 1981, pp. 107-108).

Al analizar el «discurso belicoso» de las fronteras, Romero (2004) destaca que el involucramiento de autor y lector apela a la estrategia del empleo del «nosotros».

4.3. El territorio como sustento de reivindicaciones bélicas

Entre las selecciones literarias, la poesía «Soledad» de Pedroni aparece en los manuales de la década en ediciones diferentes, que preceden y están incluidas en manuales del gobierno de facto que analizo. (P. 5º, 1971, p. 49; K. 6º, 1978, p. 304 y K. 5º, p. 1981, p. 317). Es preciso detenerse en el texto y en las operaciones discursivas y didácticas de su abordaje.

Soledad

Tiene las alas salpicadas de islotes.

Es nuestra bella del mar.

La patria la contempla desde la costa madre

Con un dolor que no se va.

...

Tiene el pecho de ave sobre la onda helada.

Ave caída en su igual.

El agua se levanta entre sus alas.

Quiere y no puede volar.

...

Como a mujer robada le quitaron el nombre:

Lo arrojaron al mar;

Le dieron otro, para que olvidara

Que ella no sabe pronunciar.

El viento es suyo: el horizonte es suyo

Sola, no quiere más.

Sabe que un día volverá su hombre

Con la bandera y el cantar.... (Pedroni. K. 6º, 1978, p. 304).

La poesía elegida extiende los propósitos educativos en dos áreas: Lengua e Historia. Es importante detenerse en ellos, porque la compartimentación disciplinar que es clásica de los manuales no debe identificarse con los rasgos de enfoque o de estilo que confieren coherencia al manual.

a) El tratamiento poético

Soledad, de J. Pedroni. *Cuestionario*.

¿Cuál es el tema de la poesía?

Explica el por qué del título.

3 ¿Con quién compara el poeta a la isla Soledad?

4. Pega aquí (dibújala) la parte del mapa de la República Argentina donde se encuentra la isla. Justifica la comparación establecida.

5 Transcribe todas las expresiones referidas a la patria y a su actitud doliente por el despojo sufrido.

6 Extrae del texto tres imágenes que personifiquen a la isla.

7 Cita alguno de los verbos que den mayor impresión de tristeza y soledad.

Lee con atención nuevamente la poesía. ¿Encierra o no un mensaje de esperanza? Explícalo.

Describe brevemente la fauna insular. (K., 1978,316).

La poesía afirma la función apelativa, notoriamente más saliente que la estética. La animización del territorio refuerza las formas cerradas de enseñanza del contenido al que se alude. La educación del gusto estético, a su vez, está presente en el cuestionario e incluye el tratamiento de imágenes, que era una de las novedades de la iniciación estética de la época, en la enseñanza de la apreciación literaria y de la composición. La interpretación que puede inferirse de los criterios de educación estética tiene antecedentes reconocidos en la producción de manuales. Es posible anticipar, de la lectura de las preguntas, resultados atomizados que disolvían todo acercamiento a las cualidades del lenguaje poético. En cuanto a las actividades de Geografía incluidas, no contribuían a la elaboración personal de una postura, sino que reforzaban la que inducía el manual.

b) El tratamiento histórico

Como precedente, es importante conocer que las islas Malvinas iniciaban el tratamiento del programa de Geografía en ese año. Eso significaba un cambio de relevancia en la secuencia curricular de la asignatura, puesto que tradicionalmente los criterios de progresión eran el la secuencia que partía

del tratamiento de las características naturales y derivaba a la geografía humana. Consecuentes con este marco teórico, la progresión del estudio de la Argentina y de los continentes se ordenaba de lo general a lo regional.

La poesía que he transcripto es consistente, pues, con la presentación jerarquizada del territorio en conflicto y con la jerarquización de sus tópicos en Historia, lo que en perspectiva se esboza como la profundización de propósitos encaminados a la creación de una agenda bélica. En el relato histórico, las estrategias se pueden reconocer como las clásicas de los manuales entendidos como portadores del conocimiento legitimado, aunque en esta oportunidad podemos dar testimonio de la especificidad del tema:

- la denominación genérica de los agentes de la ocupación –los franceses, los ingleses -, o del derecho: «*la verdadera dueña, España*»
- el empleo de los términos que al calificar los actos abrevian las explicaciones: «atropello-despojo» ... «la Argentina ha protestado repetidas veces» ... «el capitán se apoderó violentamente» (K. 5º, 1978, pp. 7-8).

El tema y el texto persisten con el mismo enfoque a lo largo del período. En los últimos manuales, a través de las preguntas, los autores guían el análisis de causas de lo que se expresa. Y en esta oportunidad remiten al alumno a vincular la poesía con contenidos de Historia y Geografía. (K. 5º, 1981, p. 317).

5. Los indicios de cambio en los últimos manuales

Entre los cambios que se esbozan se da el enfoque de las regiones de frontera. No se mencionan las hipótesis de conflicto que caracterizaron las exposiciones de la etapa inmediatamente precedente, y sí hay comentarios acerca de los intercambios de las diversas poblaciones y de los propósitos de desarrollo que deben ser puestas en juego por parte de los gobernantes (K. 6º, 1981 y 1982, p. 118).

Por qué de la emigración.

Por umbral de habitabilidad entendemos la satisfacción de las necesidades mínimas que constituyen el nivel de vida, es decir, las necesidades básicas tales como alimento, vivienda y vestido.

Pero el hombre aspira a algo más. Trata de mejorar su nivel de vida y el de su familia y, cuanto más progresa, más esfuerzo hace para mejorar esas condiciones.

En la actualidad la radio, la televisión, los diarios y revistas, muestran a los habitantes de casi todo el país las posibilidades que ofrecen los distintos centros; indudablemente esa publicidad despierta, en los individuos que padecen necesidades, esperanzas de lograr un mejoramiento en su nivel de vida.

Con el deseo de llegar a satisfacer sus esperanzas, el habitante rural emigra a la ciudad. Además de bienes materiales, encontrará allí la posibilidad de acceder a una nueva vinculación social; a partir de entonces le resultará muy difícil volver al aislamiento que caracteriza a la vida campesina (K. 6°, 1981, pp. 48-49).

Los ejemplos comentados son demostrativos de las tensiones de propósitos educativos en las que cabe inferir que convergen las tradiciones del manual en el estudio de los procesos sociales, el contexto dictatorial que constituye el escenario decisivo entre las condiciones de producción de los manuales y los propósitos de los autores de las obras⁶.

5.1. *De la célula social al mundo, en el tiempo, en el espacio y en la eternidad*

El universo

A diferencia de Kapelusz, durante el período dictatorial 1976/1983 la editorial Estrada, en los manuales disponibles, no modifica sustantivamente su desarrollo curricular para diversificar su oferta a las jurisdicciones provinciales. Eso significa que la reforma curricular de 1981 no fue abordada en aspectos sustantivos, sino meramente formal. Más aun, los títulos de unidades y de estrategias metodológicas que encontramos en el Diseño diferencian el alcance de la adopción de la reforma por parte de ambas editoriales: los primeros no fueron incorporados por Estrada, puesto que mantuvo las denominaciones disciplinares. En cuanto a ciertas estrategias metodológicas como el estudio de las fuentes históricas para expandir el tratamiento de la vida social y jerarquizar la iniciación científica, solamente son adoptados en forma nominal.

⁶ Otros temas relevantes y las tradiciones del manual. El eje problemático elegido da lugar a numerosos temas que lo ejemplifican y permiten profundizar el alcance de la ideología de los manuales en este período. Como el tema de los aborígenes es tratado en profundidad, en este capítulo resta comentar que no se presentan diferencias en los manuales masivos de la época con las tradicionales visiones del aborigen, como ser inscripto en la naturaleza y sujeto a la dominación del conquistador. Las estrategias discursivas tampoco ofrecen cambios respecto de aquellas versiones.

En relación con el tema en estudio, un rasgo distintivo tiene importancia en la construcción de la obra de Estrada, que involucra una profundización respecto de etapas anteriores: la tendencia a la afirmación del peso de las religiones en las interpretaciones de ciertos fenómenos. Para ejemplificar elijo, en esta oportunidad, la introducción a los estudios del universo. En este caso, los autores destacan que las respuestas a los interrogantes acerca de los límites del cielo o firmamento o de su composición, es parte del descubrimiento de «*ese maravilloso misterio que es la creación*» (E. 7º, 1981, p. 139). Para afirmar los propósitos antedichos, una definición ilustrativa:

Denominamos **universo** al conjunto de todo lo creado. Piensa en su inmensidad y concluye que sólo un ser omnipotente pudo ser el artífice de esta creación: **Dios**. (E. 7º, 1981, p. 140, negrita en el original).

Los criterios convencionales de la organización disciplinar se mantienen en el programa de Geografía, con la especificidad del 7º grado de entonces. Así, se empieza con la composición del universo, el sistema solar y las galaxias y se arriba al estudio de la Tierra. A continuación está el de los continentes, que no presenta variantes de enfoque respecto de lo clásico (E. 7º, 1981, p. 189, 204).

El manual de 7º grado de Estrada retoma las iniciativas de enmarcar la interpretación de los conocimientos en un diálogo entre religiones y ciencias. Esos propósitos se observan en la presentación de las eras geológicas y su comparación con los textos de la Biblia, así como la aparición del hombre sobre la Tierra. Destaca, en este punto, la aceptación del texto bíblico por parte de hebreos y cristianos. (E. 7º, 1981, p. 248).

La exposición sobre las eras del hombre aparece notoriamente esquematizadas y con los procedimientos discursivos habituales. «El hombre» es el protagonista de las invenciones y descubrimientos, o bien «se descubrió el hierro». Se puede comprobar una semejanza de enfoques implícita en todos los contenidos referidos a los orígenes civilizatorios. (E. 7º, 1981, pp. 248-252).

Al tomar como culminación de los orígenes del hombre la constitución de las sociedades, el texto aparece sesgado en sus propósitos y apelativo, con una desjerarquización de la función informativa:

Los conocimientos que tenemos de los primeros hombres de la humanidad permiten afirmar que desde los orígenes existieron el matrimonio –la unión permanente de un hombre y una mujer– y la familia, o sea la sociedad formada fundamentalmente por los padres y los hijos, a los que pueden agregarse los abuelos, los tíos, los primos, los hijos adoptivos y aun los empleados domésticos.

Considerada la familia como **célula básica de la sociedad**, la reunión de familias que tenían un ascendiente común dio origen a las sociedades primitivas....

También desde los primeros tiempos tuvo el hombre fe religiosa en un ser supremo único, todopoderoso y creador de cuanto existía. Pero poco a poco muchas familias o sociedades fueron adoptando creencias erradas y terminaron por aceptar la existencia de numerosos dioses, algunos promotores del bien y otros del mal.... (E. 7°, 1981, p. 252).

En síntesis, los rasgos de descontextualización espacial y temporal, la ausencia de explicación causal, la falta de articulación entre episodios y tendencias son recursos siempre presentes en estos textos que sólo alcanzan a pretender la imposición de una interpretación.

5.2. Educación Cívica

El enfoque del curriculum y el del discurso de esta asignatura tiene notables semejanzas con los de manuales de períodos precedentes en cuanto a esquematismo, formalismo y a-historicidad. Los aspectos destacados de la organización del Estado tienen coincidencias en la elección de los aspectos formales y procedimentales de nuestra vida institucional, lo que involucra la omisión de las relaciones con temas y problemas socio-histórico, cultural y ético-políticos que construirían la significación de la disciplina para los lectores escolares. Las semejanzas entre las editoriales son grandes y muestran una continuidad que identifica estos estudios a lo largo de las etapas.

Ya he consignado que las denominaciones son otros indicios del grado de adhesión de los manuales a los cambios curriculares. Para interpretar los rasgos de esta cohorte de libros en lo específico de la Educación Cívica elegiré aquellos puntos que, según entiendo, aportan el sello de cada una.

En lo que se refiere a la linealidad con que abordan las transformaciones sociales, políticas y económicas que forman la historia del Estado moderno, esas notas se acentúan. Al omitir las referencias espacio-temporales, y las relaciones con otras disciplinas afines o no, no hay oportunidades de identificar continuidades y rupturas. Por eso, las relaciones son esquemáticamente lineales y las oposiciones horizontales. Las variantes que se presentan son: a) familia, barrio, escuela, Estado; b) desde las organizaciones tribales hasta la complejidad actual -, en el caso de Kapelusz. Las imágenes que acompañan, más expandidas en su modo de abordar los temas que el texto escrito, muestran el enfoque (K. 4º, 1982, pp. 216-231. K. 5º, 1981, pp. 230-235 y K. 6º, 1981 y 1982, pp. 275-276).

Además del simplismo con que encaran los cambios, es preciso observar que los autores acuden a ciertos conceptos de las Ciencias Sociales como la Antropología y la Sociología funcionalistas, para dar cuenta de diferentes rasgos de los procesos civilizatorios, y esquematizan esos estados en compartimientos, lo que termina en estereotipos. En este caso, es notorio el desplazamiento a ciertos aspectos visuales para sintetizar conceptos y perspectivas tan complejas como las que abordan.

Volviendo a los enfoques de la educación intercultural, nos encontramos aquí con algunos intentos de superar las visiones sectarias, con logros muy escasos que sólo atisban el tratamiento de aspectos superficiales, pero dejan intactas las visiones canónicas. Complementariamente, podemos observar que a pesar de acudir a ciencias que cuentan con bagajes empíricos importantes que dan cuenta de sus marcos teóricos y de la clase de investigaciones que las identifican, los discursos de los manuales siempre culminan en la imposición de los valores más convencionales.

En el caso de Estrada, la secuencia adoptada para introducir la idea de Estado es mucho más modesta, a pesar de que se trata del 7º grado, porque solamente apela a la familia, la comunidad barrial y la escuela. Dentro de esta estrecha perspectiva, un ejemplo asemeja las dos editoriales:

... Sin familias no hay sociedad, no podrían existir pueblos, aldeas, ciudades o países. Por eso decimos que la familia es la base de la sociedad.

La importancia de la familia en la sociedad es muy grande. En los pueblos donde las familias se conservan fuertemente unidas, donde sus miembros se respetan y ayudan, donde se mantienen normas morales y tradicionales, la sociedad presenta esas mismas virtudes y se distingue por su unión y fortaleza: hay respeto entre sus miembros, todos trabajan por el bien común y son solidarios entre sí (K. 7º, 1981, p. 289).

La **familia es la base de la sociedad**. Es el pilar fundamental que sostiene a toda comunidad. ...

La familia argentina es netamente cristiana, por lo tanto **está basada en el matrimonio**⁷.

El matrimonio es una sabia institución del Creador para realizar en la humanidad su designio de amor. Los esposos, mediante su recíproca donación personal, propia y exclusiva de ellos, tienden a la comunión de sus seres en orden a un mutuo perfeccionamiento personal, para colaborar con Dios en la generación y en la educación de nuevas vidas». Esta es una magnífica definición de la **familia cristiana** que pertenece a la **Encíclica *Humanae Vitae***, del Papa **Paulo VI**... (E. 7º, 1981, p. 365) (resaltado en el original).

⁷ Con relación a la «familia argentina» y a su tratamiento en los manuales de educación secundaria (1976-1983), se sugiere ver: Kaufmann (2007, pp. 111-126).

Otro tema que se encuentra emparentado con la tradición editorial y que pretende remozarse a través de la símil historieta es el de la organización de los poderes, en este caso el municipal (K. 5º, 1981, p. 218).

Pero la explicación de los poderes puede llegar al hermetismo, en 4º grado: «Los representantes se reúnen en sesión y presentan proyectos o estudios sobre los diversos aspectos de su competencia. Allí se discuten ampliamente hasta su resolución final: aprobación o rechazo...» (K. 4º, 1982).

La relación con la dictadura en la descripción de la organización del Estado es elocuente en un gráfico de Estrada (E. 7º, 1981, p. 371). La acentuación del formalismo en desmedro de la explicación y la argumentación informada de las funciones de los poderes son desplazados y se acentúan los extremos de las situaciones límites de intervención de los poderes judicial y legislativo, en tanto se minimiza el papel del ejecutivo.

En este punto, es necesario destacar que la editorial Kapelusz se diferencia en un aspecto central de la *educación del ciudadano*. Para ello, la estrategia discursiva tiene similitudes con la empleada en el caso de la Historia: acudir a documentos –en este caso, la Constitución Nacional–, para glosarla en aspectos centrales de los derechos humanos. Un ejemplo aclarará esta posición. Al referirse al artículo 18 evoca sus antecedentes en la Asamblea del año 1813. Con respecto a la seguridad individual, transcriben y glosan:

Ningún habitante de la Nación puede ser penado sin juicio previo... [CN]
Se analizan de esta forma los hechos ocurridos para que la sentencia y la pena sean justas.
fundado en ley anterior al hecho del proceso... [CN]
La ley que se aplica al hecho debe ser anterior a la fecha en que ese hecho se produjo.
...ni juzgado por comisiones especiales o sacado de los jueces designados por la ley antes del hecho de la causa... [CN].

Así se asegura que los procesados sean juzgados por los jueces que corresponden por jurisdicción y competencia, evitándose todo interés en beneficiar o perjudicar al detenido.

Nadie puede ser obligado a declarar contra sí mismo... [CN]
Su finalidad es impedir que con métodos violentos, a los que se da el nombre de torturas, se obligue a un detenido a hacer manifestaciones que, por no ser ciertas, perjudiquen su situación.... (K. 6º, 1981, pp. 82, 285).

Como característica de conjunto de las exposiciones de Educación Cívica, un rasgo del formalismo habitual es la yuxtaposición de definiciones o enunciados similares para informar sobre todos los conceptos que han sido seleccionados en el capítulo. Pero entre esos rasgos identificatorios de la disciplina, se encuentran, como comentara y ejemplificara, algunas diferencias.

Para culminar con un tema vinculado a la época, se destaca la que alude al servicio militar. En tanto Kapelusz sólo incluye la transcripción del texto constitucional y menciona el alcance de la obligación y del incumplimiento sin comentarios de ningún tipo, Estrada explicita esta postura:

El deber más importante del ciudadano varón es el de cumplir con el servicio militar. Este servicio no debe considerarse como un sacrificio o un castigo, sino como un verdadero honor. Es la preparación para la defensa de la Patria, p. nada más noble, pues, que cumplirlo con entusiasmo en época de paz. (E. 7°, 1981, p. 376).

En la edición de 1977 correspondiente a 4º grado, la otra editorial se refiere al derecho de libre expresión en los siguientes términos: «No seríamos libres si no pudiéramos decir lo que sentimos o lo que opinamos. En los pueblos gobernados por déspotas o tiranos, no hay libertad de prensa. Naturalmente, ellos temen la verdad y por eso la prohíben» (K. 4°, 1977, p. 131.) Estas visiones superficialmente contrastantes comparten la forma cerrada de expresión como criterio de fondo. La explicación, la argumentación están ausentes y son reemplazadas por afirmaciones inapelables.

5.3. *Prescripciones curriculares (1977-1981)*

En relación con las prescripciones curriculares (1977 y 1981), la comparación horizontal de las editoriales permite inferir cambios contrastantes en los contenidos y enfoques de Kapelusz, en consonancia con las normas que regularon la enseñanza en los años iniciales y finales de la dictadura, y una continuidad de Estrada, con muy escasos márgenes de variación orientados al sesgo de la visión religiosa. Con respecto a los *derechos de los alumnos* al conocimiento de las diferencias, las desigualdades y sus causas, a la luz de los principios de la ciudadanía, encuentro también un arco de producciones en las que algunos textos testimonian los extremos de la intolerancia en el plano verbal, coincidentes con la etapa más virulenta de la dictadura. En lo que aúna los derechos a la información con las competencias para reflexionar, argumentar y comunicarse con otros a

través del conocimiento mediado por los manuales, los ejemplos elegidos constituyen, a mi entender, documentos elocuentes de la obturación de las condiciones para formar esos saberes y competencias.

6. Lo heredado y lo moderno. Una convivencia armónica en la elaboración curricular

He anticipado en la introducción que la atribución de la incumbencia de los gobiernos provinciales y de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (MCBA) en la gestión de las normas curriculares para los niveles inicial y primario constituye un aspecto importante de la descentralización educativa. La realización efectiva del traspaso constituye un hito importante que debería ser abordado en profundidad en la historia del *currículum* en Argentina.

En el tema que abordo en esta oportunidad, concentraré el análisis en un caso que dejó huellas. Me propongo analizar algunas tendencias que se insinúan en una editorial para perfilar el estilo de una de las versiones de la reforma autoritaria. Corresponde, también, explicitar tiempos (es decir, años del período) y no solamente jurisdicciones y editoriales, para advertir que el perfil del *currículum* en sus facetas normativas y prácticas –concretamente los manuales– cambia al proponer una rotación de la mirada hacia el futuro.

Algunos pensadores⁸ que han propuesto análisis de estos movimientos del pensamiento en la historia de la cultura, consideran que aquellas tendencias que contrastan pasado y presente han representado un espectro de valoraciones, en virtud de la complejidad de las categorías que contienen los cambios y las permanencias, así como las filiaciones con el pasado. Así, cuando los pares de la tensión son el pasado como la tradición heredada y el progreso como tendencia promisoría hacia el futuro, los enfoques pueden ser abarcadores de la complejidad o sesgados en una visión lineal. Dentro de esta, el pensamiento puede imponer la orientación al futuro desconociendo sus antecedentes, suprimiendo el pasado que contiene lo heredado y las simientes de la transformación, o bien puede asumir la dificultad de diferenciar e incluir lo diverso, sin compactarlo.

Las tomas de conciencia que las transformaciones acarrearán, teñidas del halo de la modernización pueden analizarse en sus componentes culturales

⁸ «Esta noción del progreso es la del pensamiento dialéctico...negar y conservar parte de lo que se niega; suprimir y a la vez integrar parte de lo suprimido; aunque en distinta forma y en distinto nivel...» (Sebrelli, 1991, p. 91).

constitutivos. Así, es posible discernir el conflicto que trae aparejada la oposición entre lo pasado y lo moderno, puesto que la elección del futuro involucra relaciones contradictorias con el pasado. Otra dimensión de la marcha hacia la modernización es la «presión» que el progreso, encarnado en los cambios materiales, ejerce sobre las mentalidades. Es aquí donde las velocidades manifiestan sus contrastes mayores en los tiempos y en los elementos de la cultura que compromete. También, la modernización puede quedar delimitada a ciertos círculos del campo de cultura, en los que, siguiendo a Le Goff (1991, pp. 171-172), es posible identificar intelectuales o tecnócratas. En estos casos, la difusión de la tendencia se canaliza a través de los medios masivos de comunicación, de la creación de lenguajes de comunicación que tienen sus públicos, pero que, en suma, son traducciones del pensamiento de círculos restringidos.

Los manuales escolares forman parte de los productos destinados a la circulación masiva, por lo cual el tópico elegido puede aportar nuevas consideraciones al problema de la modernización inducida. Para la elección de las ideas que connotan el progreso propuestas en los manuales me circunscribiré a los de la última etapa del gobierno autoritario.

Los manuales de Kapelusz del año 1981, correspondientes a 4º, 5º y 6º grados, presentan características de elaboración curricular que responden con coherencia a las normas en vigencia desde ese año en la Capital Federal.

Una de ellas consiste en jerarquizar el estudio de lo cercano. Aquí se pueden encontrar semejanzas con manuales anteriores, que habían desarrollado contenidos con preocupaciones (limitadas) por conferir identidad a las localidades estudiadas. Dentro de la corriente de manuales identificada con la escuela tradicional, que en mi evaluación en perspectiva diacrónica se extiende hasta la década de 1970, los libros destinados a los grados más tempranos en los que circula el manual –tercero y cuarto– abordan la perspectiva del medio inmediato, y desarrollan contenidos destinados a las propuestas pedagógicas del aula. Solían denominarse «Motivos de Trabajo» y se pueden advertir en ellos ciertas filiaciones con el pensamiento didáctico de diversas corrientes de la Escuela Nueva, que abogaron por el restablecimiento de la experiencia de lo inmediato en la vida del niño. Esa recuperación de las relaciones suponía una interpretación del sincretismo del niño, facilitadora de la progresión de sus aprendizajes hacia las conceptualizaciones sociales y a las vinculaciones con el medio natural, como aspectos indisociables de la realidad.

Una lectura atenta de los manuales destinados a la circulación masiva –es decir, de la mayor parte de los manuales– sugiere que las tendencias a la singularidad de la pedagogía centrada en el niño y las condiciones del contexto de producción, circulación y consumo de los manuales destinados a la escuela primaria no serían compatibilizadas fácilmente. No obstante, ese eje de reflexión ha sido una constante en la elaboración de manuales, por lo que un detenimiento en él es de interés por las características que asume.

La obra de Kapelusz, en este sentido, avanza notablemente sobre las precedentes. La descentralización curricular iniciada comienza a operar en esa editorial en temas que permiten volver reconocibles los espacios y la sociedad. En el caso de 4º grado, la selección comprendida abarcaba el puerto, el centro, los barrios de San Telmo, Palermo y La Boca. Se buscaban algunos exponentes culturales representativos de la identidad de esos barrios, como los monumentos y se articulaban obras de arte vinculadas o referencias a museos. Las fotografías, elegidas como planos generales tomadas desde aviones, acompañaban esos avances y las consignas destacadas en los textos pedían detenerse en la observación y ampliar el conocimiento mediante la visita a otros barrios. Se puede observar rastros de la tendencia homogeneizadora en la elección de los espacios a tratar –puesto que estaban excluidos los barrios con características menos reconocibles para la mayoría–, pero las iniciativas de concentrarse en espacios con nombres propios suponen un cambio de criterio en respuesta al cambio curricular. (K. 4º 82, pp. 1-46).

En la obra de la misma editorial destinada a 5º grado, las presentaciones tienen características de preguntas englobadoras, con algunos logros en cuanto a atracción del interés. Otras, simplemente, son interrogaciones al lector para anticipar el contenido que sigue.

Elijo aquellos desarrollos de estos capítulos representativos del tópico que estoy considerando. A título de ejemplo, se encuentra un símil de titular de diario (sin referencias): «El 24 de octubre de 1980, cuando leímos los títulos de dos diarios de la mañana que decían: La población en la «Capital disminuyó», todos nos quedamos asombrados» (K. 5º, 1981, p. 2).

En el caso de preguntas con intenciones problematizadoras, los autores entablan un símil de diálogo:

¿Para qué se realiza el Censo, te preguntarás tal vez? (K. 5º, 1981, p. 1).

Pero es preciso continuar con este caso de progresión en el desarrollo del contenido para acercarnos a ciertos aspectos centrales del enfoque. Las preguntas son:

¿Qué habrá pasado? ¿Por qué habrá disminuido la población en la Capital?

Las respuestas son testimonios históricos: «Se eliminaron las villas de emergencia; se derribaron muchas viviendas para hacer obras públicas fundamentales; se suprimió la ley de alquileres» (K. 5º, 1981, p. 2). Estas informaciones no son aisladas, sino que en el contexto de los capítulos de Estudios Sociales entregados por la editorial, son contribuciones para configurar una nueva representación de la sociedad argentina. Otras preguntas mantienen su carácter convencional: «¿en qué se ocupan los habitantes de nuestra comunidad? ¿Dónde trabajan? ¿Cómo trabajan?». Y las explicaciones mantienen el enfoque prescriptivo que reconocemos en la tradición de sus enunciados:

Todas las personas deben trabajar para ganar su sustento y el de su familia. Al mismo tiempo, el trabajo de cada uno satisface alguna necesidad de los demás, por ejemplo:

El trabajo de satisfacer la necesidad de:

-Panadero, lechero, almacenero alimentarnos

-Tendero, sastre, zapatero vestirnos» (K. 5º, 1981, p. 17).

Otras características innovadoras alcanzan también al manual de 6º grado de la misma editorial. Entre ellas, en particular en Geografía, se puede observar la mayor jerarquización del papel activo del hombre respecto de las características naturales de los ambientes. Si bien sería riesgoso interpretar estos acentos como cambios efectivos de enfoque, constituyen avances dentro de la tendencia ya conocida de abordar el estudio de las regiones adjudicando un peso decisivo a lo natural en los asentamientos humanos, en las actividades y en la calidad de vida.

A modo de ejemplos selecciono la enunciación de razones del poblamiento de la pampa húmeda y la importancia de las actividades económicas:

Clima más favorable para la vida humana;

Clima favorable para el cultivo de cereales (trigo y maíz) y la cría de vacunos;

Tierras fértiles; existencia de fuentes de agua potable;

Buenas vías de comunicación;

Proximidad al principal centro de consumo y exportación: la ciudad de Buenos Aires (K. 5º, 1981, p. 45).

Asimismo, es posible reconocer la reproducción de las versiones clásicas de la Argentina pródiga en otros párrafos:

Cuando viajamos en automóvil hacia Mendoza o hacia el valle de Río Negro y llegamos allí después de atravesar horas y horas de tierras inhóspitas, se aprecia mejor la importancia de esos lugares. Bosques acogedores nos reciben con su belleza y frescura, campos cubiertos de alfalfa, viñedos y manzanales interminables nos muestran lo que puede hacer el hombre (K. 5°, 1981, p. 69).

Un avance en el sentido que pretendo demostrar es el tratamiento de los problemas del transporte en aquellos años, ocasionados por la cantidad de automotores. Las soluciones encaradas sitúan al lector en las cualidades de la gestión municipal:

Para solucionar este problema, sobre todo pensando en el futuro, la Intendencia Municipal proyectó la realización de una red de autopistas elevadas que atravesarán la ciudad sin interrupciones. De ellas, después de dos años de trabajo acelerado, se libraron al público las dos primeras a partir del 6 de diciembre de 1980; son las autopistas 25 de mayo y Perito Moreno, cuyas características podemos apreciar en la información periodística que salió el día de su inauguración (K. 5°, 1981, pp. 11-12. K. 6°, 1981 y 1982, pp. 26, 27 y 28).

Los textos incluyen fuentes oficiales como informes de secretarías de gobierno para refrendar la legitimidad de las obras que instalan una nueva fisonomía en la vida urbana. La limpieza y la preocupación activa por la higiene ambiental son presentadas como otras facetas de la ciudad moderna. (K. 5°, 1981, pp. 13 y 16). La ciudad es presentada como un espacio de cultura prometedor de goce y enriquecimiento:

Las actividades sociales comprenden especialmente la recreación. Para esto, el porteño puede elegir, según la época del año y sus deseos, su concurrencia a clubes sociales y deportivos, donde puede participar o ser espectador. Tiene a su disposición:

1 Estadio cubierto para 25000 personas (Luna Park)

17 estadios de fútbol; 1 hipódromo;....

En los barrios hay Asociaciones de fomento donde los vecinos pueden practicar también actividades sociales, lo mismo que en las Asociaciones Cooperadoras de las escuelas.

El espectro de posibilidades se entiende a la cantidad y variedad de estudios, superiores y especializados, el contar con más de 800 librerías que cuentan con producción nacional y extranjera, la Feria del Libro, notable éxito de expositores y de concurrencia de público (K. 5°, 1981, pp. 20-21).

La afirmación de los cambios con notas de progreso va acompañada en ciertos capítulos por las conocidas estrategias explicativas de aglutinar agentes de ciertas actividades claves para entender la dinámica social, con

el consecuente ocultamiento. En el campo de la Geografía y las ciencias en las que se apoya esta editorial «el hombre» es responsable de numerosas actividades productivas, particularmente en el campo. La elección de términos aparentemente neutros se complementa con imágenes compuestas sobre el prototipo de una estancia, y también de los intercambios de comercio entre el campo y la ciudad, que ensamblan las explicaciones anteriores en una perspectiva de avances sin fracturas (K. 5º, 1981, pp. 63 y 64). La vinculación más arriba consignada entre ciertos temas de la modernización de la ciudad de Buenos Aires y del país con datos históricos, para acentuar el vigor de los cambios, constituye desde este punto de vista una estrategia favorable a la inteligibilidad.

El cambio de importancia adjudicado a la actividad humana para transformar y controlar la naturaleza es otro aporte en ese sentido, que desde la perspectiva textual ayuda a comprender los conceptos de la disciplina. Estos rasgos son frecuentes en los manuales que analizo. Asimismo, el contraste pasado/ presente aún en regiones como el noroeste, permite inferir que se lo considera un valor agregado para la atracción del lector (K. 6º, 1981 y 1982, pp. 80 y 116).

7. Coexistencias y tensiones entre el pasado-presente

Ciertas visiones de los pueblos originarios en el presente –que en etapas anteriores habían sido implícitamente adscriptas al paisaje, son presentados con matices importantes para destacar la aproximación a lo social. Así, es considerado el trabajo estacional e itinerante como una característica que hay que analizar. También, la actividad de subsistencia del coya está vinculada a lo inhóspito de las condiciones naturales y su pertenencia deja de ser un elemento inamovible del paisaje, rasgo recurrente en las cohortes anteriores de manuales (K. 6º, 1981 y 1982, pp. 76 y 79).

Otros hechos relevantes de la desigualdad social son tratados con las estrategias lingüísticas tradicionales, lo que neutraliza la oportunidad potencial de análisis de esos contenidos. Entre estos ejemplos aparecen las causas de la destrucción de la flora y el minifundio (K. 6º, 1981 y 1982, pp. 84 y 109). Sin embargo, estos sesgos no autorizan interpretaciones lineales de los propósitos de la enseñanza, puesto que se ven alterados por tratamientos sistemáticos de los problemas ambientales, con explicaciones técnicas de los daños y con mención de leyes para evitar los daños y para proteger las regiones. Son frecuentes las menciones de documentos oficiales responsables

del cuidado de la tierra, tales como «De Desarrollo y modernización» año 2, nº 2, pero sin mención de la fuente (K. 6°, 1981 y 1982, pp. 59-61, 82, 128, 129). Otros temas afines desde el punto de vista de los problemas sociales, como el mal de Chagas, son incluidos con referencias históricas a la lucha contra la enfermedad. (K. 6°, 1981 y 1982, p. 62). Volviendo a los temas ambientales:

Toda la zona boscosa del noroeste ha sido diezmada por el hombre por diversos motivos, entre los cuales podemos mencionar los siguientes:

Las necesidades de madera como combustible;

La tala para construir poblaciones; la tala para la apertura de carreteras a través de la selvas; la tala para la explotación de especies madereras;

la tala para la explotación de especies industriales...

La «roza» a fuego para dedicar el espacio a la agricultura o a la ganadería;

Los incendios involuntarios de bosques o los producidos por rayos (K. 6°, 1981 y 1982, p. 85).

En síntesis, la elección de temas que aborden las miradas de la coexistencia pasado-presente muestran sesgos intensos que sugieren interpretaciones lineales del progreso. Las respuestas a los interrogantes por los datos del censo sugieren volver a consultar aquellos autores⁹ que tematizaron la tensión entre lo antiguo y lo moderno.

En los ejemplos seleccionados, se puede observar la desintegración: la apología de la ciudad modernizada omite las formas de exclusión que fueron el precio de su nueva fisonomía. Pero también, se insinúa, al compás de la renovación en el marco teórico de las ciencias sociales, tímidos avances en la interpretación genérica de las relaciones entre el hombre y la naturaleza y observaciones acerca de la condición de los aborígenes contemporáneos. El límite de la transformación es también el de apelar a los agentes genéricos para explicitar las causas del deterioro ambiental.

Los ejemplos elegidos se dan en la concurrencia de tres ejes de información que aparecen, ya como relatos coherentes o como paralelos, según la complejidad que presenten si nos preguntamos por el contexto de recepción: la visión de la ciencia y la técnica como factores lineales de progreso, la mención de la legislación precedente y de nuevas normativas que aportan respuestas a problemas sensibles o como innovaciones técnicas, así como indicios de apertura a los conflictos sociales. Esas tensiones, en la

⁹ Evocamos a Le Goff (1991, p. 231): «...ya no se habla de progreso en general, sino de progresos sectoriales. La noción de progreso se ha desintegrado, pero hay que tener presente que todo tipo de progreso moviliza otras formas complementarias de progreso».

oportunidad de la innovación representada por los manuales de Kapelusz se concreta en el complejo tejido de los textos de Estudios Sociales.

8. Indicios de hibridaciones culturales: la historieta

Una novedad de interés para la investigación ideológica de los manuales aparece en la editorial Kapelusz, en uno de los capítulos dedicados a la educación del ciudadano. Se trata de la *historieta* (Carbone, 2007) que se presenta como una transposición del género a la enseñanza (K. 4º, 1977, pp. 204-209). Si bien la historieta constituye un género de gran difusión popular en los medios gráficos, insta en la actualidad un objeto de problematización para los investigadores de diversos campos de las Ciencias Sociales. Los interrogantes que suscita probablemente tengan que ver con los públicos que convoca y con la riqueza de los textos que la representan. Pero también considero necesario abordar la justificación de dicho interés en las evaluaciones –académicas, políticas, educativas– contrastantes con los éxitos que testimonia la difusión ascendente y extendida de sus producciones en los medios de comunicación a lo largo del siglo XX.

Como las consecuencias de esos juicios en el ámbito de la comunicación de masas y de la educación tienen estrecho parentesco con el problema en estudio, acudiré a las historias que dan cuenta de esos destinos para abrir oportunidades de reflexión acerca de la adaptación de este género de la comunicación a la enseñanza de temas de educación cívica en el período 1976/1983.

Hay coincidencia teórica en considerar la narración el centro de la caracterización de la historieta y ciertos procedimientos discursivos que articulan textos escritos e icónicos como estratégicos para lograr efectos específicos de su lectura. No obstante las coincidencias apuntadas, se puede apreciar que las valoraciones son disímiles, con previsibles consecuencias en las respectivas consideraciones de las condiciones de producción, circulación y recepción. Eso nos aproxima al mundo de la escuela y a la inscripción de la historieta en determinadas condiciones históricas, esbozamos¹⁰ algunos

¹⁰ El carácter ficcional de las narraciones justifica la relevancia de la función literaria de las historietas, con las peculiaridades que caractericen los estilos de los autores en la combinación de componentes dramáticos, lúdicos, humorísticos, etc., mediante los lenguajes del medio gráfico. Los mismos relatos se proponen lograr mecanismos de identificación y proyección de los lectores hacia los personajes a través de sus perfiles y acciones. Esos mecanismos pueden acentuar, de manera explícita o latente, la función apelativa. Esta misma función suele ser el sustrato de la inclusión de la historieta en los textos de circulación masiva, particularmente los periódicos. Históricamente, el género jugó un papel similar al del folletín entre las estrategias de atracción

aspectos ligados a los rasgos que se refieren a las funciones del mensaje y a la situación de enunciación.

8. 1. *La historieta en la educación*

Avanzamos hacia algunos motivos de la tardía incorporación de las historietas a las lecturas de la escuela. En primer lugar, en virtud de los rasgos esbozados, la historieta no obtuvo legitimación en el curriculum formal ni en el real durante la mayor parte del siglo XX en Argentina. Sus primeros éxitos se debieron a su aparición en las revistas infantiles con predominio de contenidos escolares, en las que supo asimilar los valores vigentes en esos escenarios y ofrecer textos que preservaran su identidad. Este rasgo no identificaba solamente nuestra escuela tradicional. Algunos estudiosos de la historia del género coinciden en destacar las evaluaciones oficiales que coincidían en la desvalorización o la condena:

- Las incorrecciones gramaticales, los términos mal empleados, la insuficiencia del lenguaje verbal, la pobreza de vocabulario;
- La temprana valoración del poder de influencia en los receptores. Esta coincidencia dio lugar a las políticas más extremas: censuras y prohibiciones, adopción del género con intenciones propagandísticas por parte de agentes de regímenes totalitarios; historietas inspiradas por resistencias a la invasión totalitaria; condenas Mac cartistas en nombre de la defensa de los valores contra la delincuencia o contra las aberraciones sexuales a que las historietas pueden inducir, etc. (Baron-Carvais, 1994, pp. 8, 22, 30 a 37, 85, 87).

Estas suspicacias justifican que el narrador de estos dramáticos episodios históricos del género se refiera a la historieta como un género en libertad vigilada (Baron-Carvais, 1994, p. 81).

Para emprender el análisis del documento incluido en el manual como transposición pedagógica, la introducción pretende ser elocuente en la demostración de que la legitimación escolar fue costosa. A título de ejemplo de ruptura, es importante destacar que la adopción de la historieta por parte

de públicos. Los orígenes, la situación de enunciación y la identidad textual fueron factores de consolidación de la valoración de la historieta como género de la comunicación popular. En este caso, lo popular contrastó con lo culto o lo académico. «Menesterosa feria de maravillas», la calificación de Steimberg (1977) es una expresión sintetizadora del circuito comunicativo de la historieta.

de la editorial Larousse en 1974 con propósitos pedagógicos es citada como un acontecimiento histórico. La narración de la historia de Francia adaptando los procedimientos de la historieta fue un éxito editorial resonante.

8.2. La transposición de la historieta al manual en el período autoritario

El término transposición es considerado en este análisis en dos perspectivas complementarias: didáctica y mediática. La primera, inspirada en Chevallard (1987) se refiere al proceso de adaptación de un contenido del saber desde el ámbito de su producción al de la enseñanza. Los propósitos son la adecuación a los alumnos, según ciertas interpretaciones que guían a los agentes de las posibilidades de comprensión de aquellos atribuidas a sus características evolutivas. El análisis de las adaptaciones ha generado un campo de problemas, en tanto procesos que comprometen la validez, la pertinencia y la historicidad de los saberes en cuestión.

En cuanto a la transposición mediática, se trata de procesos de pasaje de ciertos géneros textuales de un soporte a otro, o de un medio de comunicación a otro, conservando el soporte y cambiando alguno de sus elementos caracterizadores (función predominante, procedimientos textuales, entre otros). Esta clase de transposiciones convoca a los investigadores que se ocupan de las relaciones entre los medios y los sujetos de la comunicación. Algunos focos de interés son las transformaciones de los textos y los procesos de enunciación y de reconocimiento de los sujetos de la comunicación. Asimismo, las transformaciones son analizadas en la especificidad de las tramas y funciones en relación con los soportes, y con especial detenimiento, en su historicidad (Barbero, 1987; Steimberg, 1977 y 1992).

En el plano de la enseñanza, la intencionalidad didáctica de la transposición de la historieta puede encontrarse en funciones «introdutorias», cuando se la utiliza como disparadora de la enseñanza; ejemplificadoras, para vincular el contenido a las experiencias del sujeto educativo; o bien «productiva», cuando se vincula el género con una propuesta de actividades (Watson, 2001, p. 205). El caso que nos ocupa se caracteriza por combinar las dos primeras funciones. Asimismo, la ejemplificadora puede considerarse en dos acepciones: como articulación entre lo concreto y la abstracción conceptual y como ejemplo de vida, es decir, mandato moral.

Los ejemplos que abarcan la unidad en estudio tratan dos temas: uno es la naturaleza social del hombre y otro, los deberes y los derechos (Civismo. K. 4°, 1977). Si sintetizamos las características del enfoque didáctico de los contenidos de esta asignatura en los manuales que precedieron al que analizo, el rasgo predominante es el formalismo. La opción de la obra en cuestión parece ser el ensayo de un camino diferente que reemplace esa característica dominante. Esa opción se concreta mediante una estrategia de enfoque disciplinar combinada con la elección del género historieta.

Ejemplo 1 (a). La naturaleza social del Hombre (I) K 77 4 (p. 204)



Ejemplo 1 (b). La naturaleza social del Hombre (II) K 77 4 (p. 206)



Desde el punto de vista disciplinar, el trabajo del autor consiste en acudir a algunos datos de la Antropología, en busca de elementos de juicio que muestren a los alumnos, con ejemplos, lo común a pesar de las diferencias. En este caso, el carácter social del ser humano. Asimismo, el acudir a la Antropología permite presentar algunos hechos que marcan diferencias en los modos de conducirse y de interactuar, generalmente expresivos de costumbres y hábitos.

La elección de esos ejemplos, considerados en una mirada diacrónica, autoriza a vincularlos con la enseñanza de las buenas costumbres en los manuales cuya organización curricular responde a Motivos de Trabajo. Esta denominación se empleó durante décadas –como explicara más arriba– a la organización del curriculum escolar, en sus dimensiones normativas y prácticas, en los grados más tempranos del nivel primario. El propósito buscado era la relación entre el saber académico y el contexto vital del niño, considerando los rasgos del sincretismo como prevalecientes. El nivel de aproximación entre los propósitos enunciados y los logros prácticos en los textos de los manuales fue heterogéneo.

El enfoque conserva, a pesar de la innovación de las viñetas, el carácter estático y superficial con que se abordaban habitualmente esos temas. Asimismo, es observable el predominio de la función apelativa, en particular el carácter inductor de valores de los textos escritos.

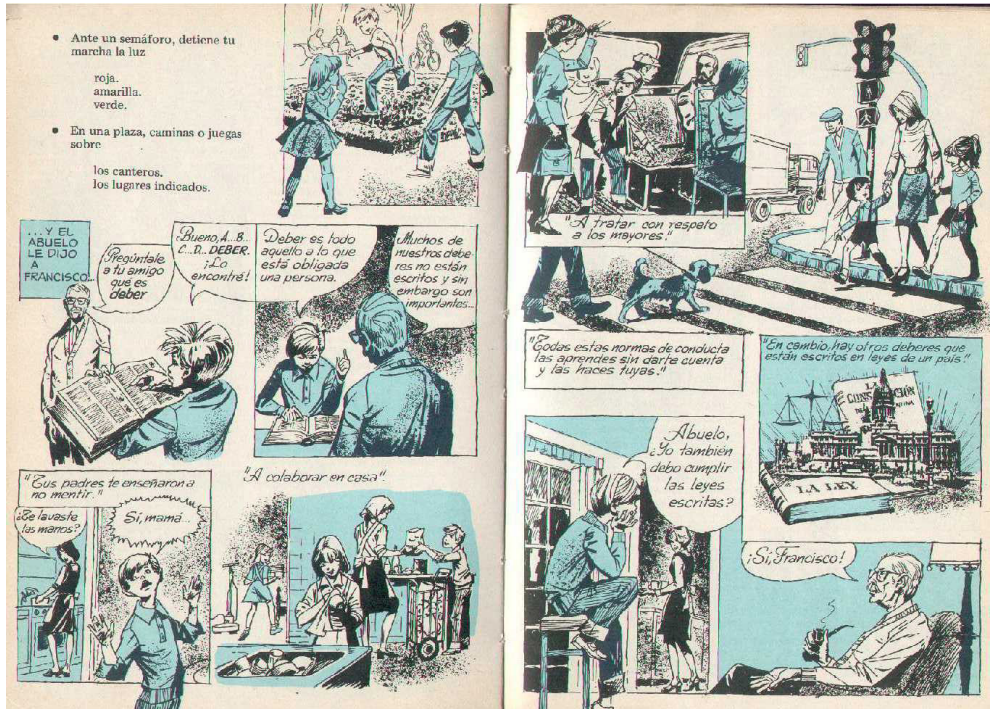
El segundo ejemplo –deberes y derechos– tiene como propósito central consolidar ciertos mandatos jerarquizados para la educación del ciudadano: en este caso la devoción a la bandera y el orgullo cívico-militar aparecen especialmente destacados sobre los otros valores de moderación, disciplina, orden, obediencia, respeto a los mayores, colaboración y aseo, que son comunes a los contenidos que tratamos.

Si vinculamos estos contenidos jerarquizados con la estrategia de comunicación adoptada, debemos detenernos en la comparación entre los rasgos del género historieta en función literaria con su trasplante a un libro de texto para cumplir una función educativa.

En primer lugar, es necesario volver a destacar la importancia de la narración, que se logra mediante formas de articulación texto escrito-imagen que apelan, con vigor, tanto a la trama conversacional como a la narrativa. Como anticipara, el género es rico en estilos que identifican autores, épocas y países. La iconicidad de los globos, de los trazos de las viñetas, sus líneas demarcativas, el carácter de ideogramas de la combinación entre ambos tipos de textos es uno de los motivos del placer de leer historietas, como

argumenta Steimberg (1977). Asimismo, dentro de las convenciones del espacio gráfico, el género ha reportado una amplia variedad de propuestas que han contribuido a atraer a los lectores, por los logros dramáticos, los efectos cinéticos y los contrastes.

Ejemplo 2 (a). Deberes y derechos (I) K 77 4 (p. 207)



Ejemplo 2 (b). Deberes y derechos (II) K 77 4 (p. 208)

No tiene que aprender su trabajo. Los instintos se suceden, en un orden fijo y regular, porque cada acción instintiva, cuando ha sido realizada, cambia la naturaleza de la abeja, de modo que ésta debe hacer el trabajo siguiente. A medida que crece se producen cambios químicos en su organismo, que la obligan a realizar las ocupaciones sucesivas.

De M. Fox, "La conducta de los animales".

Vivir con otros: deberes y derechos

—Dime, Francisco, ya que sabes lo que es convivir y cómo lo hace el hombre, podrías explicarme qué entiendes por *deberes y derechos*.

—Bueno, tendré que pedir ayuda al Diccionario.

—Primero atiende las situaciones que te voy a plantear, y señala la actitud que asumirías ante cada una de ellas:

- Un ciego necesita cruzar la calle

lo ayudo.
sigo mi camino.

dejo la tarea a los demás.
colaboro.

- Escuchas el Himno Nacional

sentado.
de pie.

*¡Oid, mortales el grito sagrado
Libertad, Libertad,
Libertad,...*

- Si en un juego eres el que pierde lo aceptas.
demuestras disgusto.
- Como integrante de un equipo de trabajo escolar

Ejemplo 2 (c). Deberes y derechos (III) K 77 4 (p. 209)

"Cuando te vas a vacunar"

"Cuando vas a la escuela primaria"

"También cuando prometemos lealtad a la bandera"

"Claro, cuando seas grande y cumplas el servicio militar, jurarás defenderla"

"Busco ahora DERECHO en el diccionario"

"Bueno, después te daré ejemplos."

"Fíjate, Francisco, alquilo de nuestros derechos."

"Trabajar en la tarea que nos agrada"

"Publicar nuestras ideas"

"Recorrer el territorio"

"Profesar libremente nuestra religión"

"Elegir las autoridades"

"Entrar y salir del país."

DERECHO m. Grupo dado con la misma derivación. Pasa de un estado a otro a la vez que el sujeto.

DERECHO m. Lo que una persona puede hacer o exigir en una sociedad organizada.

DERECHO, CIA adj. Falso, que no está autorizado o autorizado.

DERECHO f. Calidad de una cosa que autoriza la detención de una materia.

DERECHO f. Derecho de la rama de la ciencia que trata de la moral.

¿Qué encontramos en esta adaptación didáctica del género? En primer lugar, ninguno de los dos casos está encaminado a narrar historias. Los dos temas en análisis son tratados mediante textos que exponen con ayuda de imágenes o declaran, afirman, sentencian cuáles son los auténticos valores, deberes y derechos. La articulación de tramas antes aludidas no aparece. Además, el segundo ejemplo se inicia con imágenes recuadradas individuales que van acompañadas de preguntas sobre la conducta correcta perfectamente asimilables a los ítems de alternativas constantes de los instrumentos de evaluación (verdadero/falso, sí/no). En el caso de las viñetas, la «voz» del narrador prevalece significativamente sobre los diálogos. No hay efectos de humor en los que se apele a la iconicidad de los signos; no hay acuerdos acerca del código que vayan más allá de la distribución de las viñetas.

La imagen parece seleccionada, en el caso del hombre como ser social, para dar cuenta de realidades distantes o desconocidas, a las que el ilustrador vuelve accesibles para los lectores. Se estaría cumpliendo así una posible función didáctica, en la dimensión informativa, de entablar relaciones entre lo concreto (ciertas formas de la socialización, la persistencia de la cultura asimilada en casos de extremo aislamiento, la imposibilidad de desarrollarse como un ser humano si los primeros tiempos de vida han transcurrido sin otros seres humanos) y lo abstracto (el hombre es un ser social).

En el segundo caso, la imagen parece destinada, preponderantemente, a cumplir una función apelativa de claro tinte ideológico, encaminando al alumno a una sociedad crecientemente militarizada. Los dos casos comparten la fuerza de la función apelativa en la valoración de conductas del niño de familia tipo.

Si comparamos los valores persistentes en distintas cohortes de manuales, comprobamos que se reitera hasta la forma de oponer las conductas elogiadas de las reprochables (a título de ejemplo, P. 3º, 1971, 16-17). En este caso, varía la estrategia comunicativa.

Otro rasgo frecuente de hallar en la historieta, sobre todo las de corte épico, es el de la axiologización de trazo fuerte de los personajes. Ese rasgo, conjuntamente con el cuidado por el perfil visual y las acciones, confiere consistencia a los héroes del género y crea el vínculo texto/lector que genera la continuidad de la lectura a través del tiempo. En estos casos, los de la historieta escolarizada, la axiologización persistente es la de los valores que se transmiten mediante las sentencias del adulto al niño. No hay vestigios de intentos a través de los recursos plásticos ni literarios. El personaje que se erige en modelo de identificación es un abuelo que dialoga con el nieto

sobre asuntos de interés formativo (la solidaridad, la obediencia, la verdad, la honradez, la colaboración, el amor a la lectura, entre otros). El extremo de la ejemplaridad es la referencia al libro con la calificación de «amigo», término que –se puede inferir– es parte de los códigos compartidos entre el abuelo y el nieto.

Otra estrategia de vital importancia para la creación de narraciones en este género es la de los encuadres, los planos y los puntos de vista. Se trata de aspectos centrales para conferir dramaticidad a los relatos, acentuar los rasgos que confieren verosimilitud a personajes y acciones y acrecentar el atractivo de las historias. En los casos analizados, la preponderancia de planos generales, totales y medios es otro dato que permite verificar que la adopción del género no ha tenido propósitos comunicacionales vinculados ni a la función estética ni a la emotiva.

Finalmente, entre las posibles acepciones de la función educativa (o formativa) de la historieta, los creadores y los investigadores destacan la dimensión productiva. Esta estaría encaminada a la apropiación consciente y creativa del género por parte de los alumnos (UNED, 1994, p. 22). En los casos analizados, se puede inferir que los autores de la editorial aparecen alejados de esos propósitos, dado que ni siquiera demuestran una apropiación de la estrategia. Cabe destacar que lo prevaeciente es la función de refuerzo de la imagen, no dentro de los rasgos que hicieron de la historieta un género largamente perseguido y sospechado por los poderes oficiales intolerantes y aún por autores especializados (Baron-Carvais, 1994, pp. 81-95). La función a la que me refiero es la misma observada con otros procedimientos más corrientes del texto escrito. Comparten, sí, con las manifestaciones más estereotipadas de esta forma narrativa el maniqueísmo en la presentación de los valores y antivalores, aunque sus recursos son mucho menos atrayentes.

La hibridación del género creado para el goce estético y la recreación, con los propósitos pedagógicos analizados, obstruye las posibilidades de contacto con exponentes que contribuyan a enriquecer la comunicación en sus aspectos de recepción y producción. El carácter sospechoso del género ha sido dominado y, con ese logro, se ha extinguido el placer y ha ganado espacio la ejemplaridad.

9. La búsqueda de intersticios

La preocupación por el discurso de los manuales como un objeto problemático es un tópico de interés para los investigadores de manuales

escolares. En ese discurso se entrelazan perspectivas distintas de enfoque de su enseñanza, que pueden presentarse como complementarias o antagónicas desde el punto de vista teórico que tienen como foco las producciones destinadas a los alumnos. Así, es posible hallar análisis de las tensiones entre los propósitos de una enseñanza comprometida con la transformación de la sociedad que considera la formación del pensamiento histórico de los alumnos como el punto nodal de esos propósitos, y su confrontación con la «comprensión histórica»¹¹ como preocupación pedagógica puesta en el triángulo pedagógico formado por el saber, los educadores y su presencia en los libros escolares.

Mientras que el pensamiento histórico es un conjunto de operaciones intelectuales y de actitudes del género de aquellas ejercidas para producir los saberes históricos, la comprensión histórica es definida como la actividad de entendimiento de un relato construido, para investigar el sentido que el autor ha querido adjudicarle sensibilizándose a la ocasión, a sus intenciones y presupuestos. Ciertamente, esta diferenciación no carece de importancia... (Laville, 2001, p. 19).

En esta oportunidad, desde el punto de vista de la investigación ideológica focalizaré la atención en ciertos cambios de la estrategia discursiva de una porción de manuales del período tardío de la dictadura, para hipotetizar acerca de ciertos propósitos transformadores que parecen insinuar¹².

Para exponer esta posición, elegiré ciertos temas que son recurrentes en las distintas cohortes de manuales, dada su importancia curricular. Esos temas de los contenidos de Ciencias Sociales, que de los estudios en series continuas o en períodos se puede inferir que aparecen naturalizados, empiezan a presentar cierta movilidad de enfoques a través del tejido discursivo. Entre los clásicos se encuentran la sociedad virreinal, los relatos de la Semana de Mayo, la sociedad de fin del siglo XIX.

Como ejemplificación de las estrategias discursivas, pondré el énfasis en los documentos que son incorporados como parte constitutiva de los relatos, las descripciones y las propuestas de reflexión y de actividades de enseñanza. La

¹¹ «Mientras que el pensamiento histórico es un conjunto de operaciones intelectuales y de actitudes del género de aquellas ejercidas para producir los saberes históricos, la comprensión histórica es definida como la actividad de entendimiento de un relato construido, para investigar el sentido que el autor ha querido adjudicarle sensibilizándose a la ocasión, a sus intenciones y presupuestos. Ciertamente, esta diferenciación no carece de importancia...» (Laville, 2001, p. 19).

¹² Me refiero a algunos manuales de la editorial Kapelusz publicados a partir de la reforma curricular de 1981 para las escuelas de la Capital Federal.

incorporación del género epistolar a través de fragmentos, imágenes que aportan algunas innovaciones, relatos de viajeros ilustres de diversas épocas, memorias de actores históricos prestigiosos, novelas que forman parte del patrimonio histórico nacional, son los ejemplos más destacados.

Como anticipara en la presentación de los documentos curriculares, para contextualizar este análisis, es preciso elegir algunos criterios de la norma de 1981 que los manuales citados traducen. En primer lugar, la modernización del enfoque alcanza el intento de superación de la visión cronológica lineal de la Historia y física natural de la Geografía. «La realidad social, objeto de estudio del área, es una totalidad compleja, coherente y dinámica»... (S. Ed. MCBA., Res. 3000, 1980, p. 497).

No obstante, el alcance de la renovación tiene la marca de la prudencia, porque la complejidad y el dinamismo se compatibilizan con la coherencia. Más adelante precisaban:

[la sociedad] «es...una totalidad compleja, pues las acciones del hombre se desarrollan en diferentes planos y dimensiones: el medio geográfico, el demográfico, el económico, el social, el político, el cultural, etc.».

Esta totalidad compleja está estructurada, es coherente y tiene un sentido global. Cada uno de los planos en los que se desarrolla la acción de los hombres está vinculado con los otros, de modo que la explicación de cualquier aspecto parcial debe remitir necesariamente al todo» (S. Ed. MCBA, Res. 3000, 1980, p. 498).

La fundamentación continuaba con la justificación del conocimiento de las «ciencias sociales» (denominación distinta de la que adopta el documento) desde una perspectiva comprensiva destinada a afianzar la construcción conceptual y la pertenencia.

Proponían una secuencia didáctica que retomaba el estudio del medio y las efemérides como primer acercamiento. El segundo, que tenía como intención introducir la noción de proceso y estructura, sugería hacer converger el ordenamiento lógico de una sucesión lineal de hechos y «la sucesión de estampas en las que se recrearán las características de diversas épocas o períodos, aunque en forma estática y sin explicar el proceso que las articula» (S. Ed. MCBA. Res. 3000, 1980, p. 502). A medida que los alumnos avanzaran en la escolaridad las nociones de complejidad, proceso dinámico, contextos más amplios se concretarían en sus estudios.

La Geografía tenía introducciones didácticas coherentes con las de Historia, e intentaba articular el estudio del medio con las convenciones del espacio, mediadas por el conocimiento psicológico del niño.

El estudio de la Realidad Inmediata era la sección del curriculum de Estudios Sociales más elusiva del documento, consistente con el contexto de su producción. Los autores anunciaban: «Los temas pertenecientes a la realidad inmediata apuntan a un doble objetivo: el conocimiento de esa realidad y la internalización de las normas de convivencia para desempeñarse en ella» (S. Ed. MCBA. Res. 3000, 1980, pp. 498-504).

Para completar este panorama, por los motivos antes anunciados de buscar los hilos conductores de interpretación de la producción editorial de la época, acudo al concepto de estampa, explicado por los autores.

Se denomina estampa a un conjunto de actividades que tiene por objeto la recreación de las características de una época en un momento determinado de su desarrollo. Se intenta así detener el tiempo y construir una suerte de fotografía que muestre, en un instante, toda la complejidad de la realidad social.

El propósito es lograr una aproximación vivencial, por lo que se trabajará con los aspectos más concretos y asequibles... pero cuidando de que reflejen la totalidad de la actividad humana.

Una primera etapa consistirá en la búsqueda guiada de materiales, pp. obras literarias, relatos de viajeros(que el maestro podrá leer y comentar), material gráfico, cuadros de época, fotografías antiguas, películas, etc. También se usarán los objetos de época que hayan perdurado, tanto los conservados en los museos como los edificios, plazas y calles de la ciudad, que en este sentido pueden ser considerados como un testimonio vivo (S. Ed. MCBA. Res. 3000, 1980, pp. 573-574).

A esa explicación del concepto y de la especificación de los documentos y objetos de la realidad comprendidos en aquél, seguían las recomendaciones para la explotación de los materiales de la estampa: análisis, ordenamiento y clasificación según los planos de la realidad social, síntesis integradora. (S. Ed. MCBA. Res. 3000, 1980, pp. 574-575). Este concepto, que llegó a estar profusamente documentado en antologías destinadas a la docencia del sistema como complemento del diseño, es uno de los de mayor incidencia en la diferenciación de los manuales destinados a la Capital, según se propusieran una renovación de sus perspectivas didácticas o sólo guieran formalmente los títulos del documento.

9.1. *Algunos casos: La sociedad*

El tratamiento de la sociedad virreinal permite apreciar algunos cambios de enfoques. El empleo de documentos que aportan a la caracterización y su articulación con los textos explicativos introducen cambios a favor de la

interpretación (K. 4°, 1981, pp. 136-153). A pesar de la baja calidad de la edición que comento, las imágenes también cooperan en esta renovación.

¿En qué consiste la innovación, si tomamos como referencia las cohortes anteriores de manuales?

En el marco teórico implícito: lo que se puede inferir es el intento de superar las descripciones sociales a-históricas y pintoresquistas según cánones implícitos, y su reemplazo por ciertos esbozos de descripción en los que se insinúan los conflictos, tanto en la dinámica de la vida familiar como en el acceso al poder de españoles y criollos. Se deja de lado la naturalización de las posiciones y se vinculan las desigualdades a algunos antecedentes históricos (K. 6°, 1981 y 1982, pp. 197-201).

En la elección de las fuentes: el cambio de criterio en la selección documental, permite insertar aspectos de la vida social con preocupación por la pertinencia y la validez. Las elecciones compatibles con los enfoques historiográficos de aquella época constituyen un avance notable respecto de los manuales tradicionales, en los que las elecciones eran predominantemente literarias y alejadas de lo testimonial.

Estos progresos en la descripción de la sociedad se pueden observar en otros temas, como lo ejemplifica la época de Rosas. (K. 6°, 1981 y 1982, pp. 263-269).

9.2. *La Semana de Mayo*

Un contenido infructuosamente abordado por los manuales convencionales es oportunidad de una innovación encaminada a lograr mayor interés. La Semana de Mayo, cuyo relato era cronológico sin excepciones, aparece en esta obra con una perspectiva que vincula a los lectores con otros protagonistas sociales. Esos efectos son buscados mediante la introducción del género epistolar. Comentan los autores del manual que fueron publicadas por Vicente Fidel López. Encontradas «en un baúl de la parda Marcelina Orma», «carecen de autenticidad», pero presentan gran interés, porque se puede conjeturar por sus iniciales que están escritas o atribuidas a personas muy conocidas de aquel tiempo. (K. 5º, 1981, p. 188). Algunos fragmentos son:

21/5

Querido JA: Por encargo del comandante paso a decirte que se han exagerado mucho las cosas. Hasta ahora no se ha tomado providencia ninguna contra el virrey y los oidores; pero tenemos los ánimos muy prevenidos y

estamos dispuestos a todo lo que tú sabes. El grito general es echar abajo a Cisneros y poner paisanos en la audiencia y en el gobierno. Todo el paisanaje anda por la plaza y las calles; en los cuarteles reboza la gente... José María Tasgimán (K. 5º, 1981, pp. 188-189).

25/5/1810

Mi querido J R:

Hago un verdadero sacrificio poniéndome a escribirte porque estoy muerto de cansancio y con la cabeza como un volcán. La verdad es que no puedo describir la alegría y el bullicio del pueblo. Somos libre, JR! Somos libres y no alcanzamos todavía a darnos toda la explicación merecida de lo que decimos con estas mágicas palabras (K. 5º, 1981, p. 191).

Una breve comparación con otros manuales en la exposición del tema elegido nos muestra que la enunciación cronológica de la semana de Mayo, con los estereotipos del cabildo, los próceres, los españoles y el pueblo asistiendo desde afuera y abajo ha sido reemplazada por un intento de involucramiento afectivo del lector escolar, con ciertas sugerencias acerca del carácter popular de la epopeya de mayo.

9. 3. *Crónicas y tiempos*

a) **Los aborígenes.** Un aporte significativo para el enriquecimiento del marco histórico es el de libros de viajeros. Esta innovación muestra coherencia de enfoque y tiene continuidad en los manuales de distintos grados. Algunos ejemplos para poner en evidencia lo comentado son: en 4º la carta de Luis Ramírez de 1528, acompañante de Caboto en referencia a pehuenches, querandíes y pampas; el derrotero de Ulrico Schmidel de 1534 a 1554 (p.82) y un relato toba obtenido de Enrique Palavecino; una narración de Lucas Bridge al referirse a los yámanas en 1871. Estos ejemplos se arreglan de tal manera en el relato histórico que posibilitan ampliar la mirada al incorporar la perspectiva exterior de testigos de época sobre de la vida de los aborígenes.

b) **La sociedad criolla virreinal.** En este caso, los autores de los manuales acuden a fuentes como Ascarete du Biscay y Concolorcorvo, en 4º grado (137), Manuel Bilbao (139) y Mariano Moreno (143). Hay un detenimiento en el paisaje físico de Buenos Aires y algunos datos organizados por categorías. En 6º grado, se encuentran las «Estampas del pasado» de Busaniche, que recopila testimonios del siglo XVIII de Antonio J Pernetty, y de Alejandro Gillespie, del comienzo del siglo XIX sobre los esclavos, que constituyen selecciones pertinentes y adecuadas (K. 6º, 1981, p. 201 y 1982, p. 211).

Otras fuentes dignas de evocar son las Memorias de Belgrano (208), en las que avanza en conceptos de su pensamiento económico y educativo, J A García, en La ciudad Indiana (212), sobre las características del régimen económico de Buenos Aires en el s XVII.

Finalmente, otro ejemplo valioso de selección y empleo de fuentes es el de los fragmentos Woodbine Parish sobre la vida económica, las distancias y los transportes en Buenos Aires y las provincias. La selección y las lecturas avanzan hacia la reflexión mediante la comparación mediando la tecnología para inferir consecuencias en la vida cotidiana de los habitantes (K. 6º, 1981 y 1982, pp. 265-268). Estas características tienen límites, puesto que no alcanzan a renovar el enfoque de otros temas. Así, los manuales de 6º grado «retornan» a la tradición descriptiva de la etapa anterior al tratar el Renacimiento (K. 6º, 1981 y 1982, pp. 169-170).

c) **Sociedad rural y urbana.** Continuando el recorrido de los manuales, Xavier Menier, francés, describe el contraste entre austeridad y refinamiento que caracteriza los habitantes de la ciudad y el gaucho (K. 5º, 1981, pp. 123-127). Un viajero inglés, Hinchliff T Woodbine escribe sobre Paraná en 1861. (K. 5º, 1981, p. 134). Los relatos de viajeros cuentan también con páginas seleccionadas de Jules Huret, de los barrios porteños en 1909 (K. 5º, 1981, p. 183).

Finalmente, para ejemplificar la clase de documentos que reemplazan los de las generaciones anteriores de manuales, *La gran aldea* de Lucio V López y de *Juvenilia* de Amadeo Jacques aportan notas sobre los cambios que connotan progreso en Buenos Aires. (K. 5º, 1981, p. 140). En estas oportunidades la mayor parte de las fuentes tienen sus referencias y las selecciones de los textos son contribuciones al estudio de la sociedad argentina del siglo XIX.

10. Otras aproximaciones a los conflictos

La elección de un fragmento de José Martí para dar cuenta de la obra del Padre Las Casas, puede ser interpretada como otro avance en el sentido de decir lo «no dicho» por los manuales acerca de la explotación de los aborígenes. En este caso, los datos de la fuente y las preguntas dirigidas al alumno para su análisis pueden dar indicios de los alcances de la innovación y sobre todo de la estrategia de los autores del manual (K. 6º, 1981 y 1982, pp. 203-204).

Estas innovaciones en la elección documental permiten identificar otro rasgo del enfoque que tiene continuidad en la editorial que analizo. El tratamiento de ciertos contenidos históricos se caracteriza por diferenciar categorías de estudio: vida política, vida cultural, vida económica, religiosa, a la que se suma la perspectiva «orgánica» (leyes) (K. 4º, 1982, pp. 137-

153; K. 5º, 1981, pp. 146-150, 172-173), entre otras. En este punto aparece clara la índole de las relaciones entre las dos editoriales masivas de los tempranos ochenta: la elección de esas categorías es consistente con la propuesta de «la estampa» del Diseño Curricular 1981. La jerarquización de los planos social, económico, cultural y político, como los más destacados, aunque las evaluaciones contemporáneas o inmediatamente posteriores fueran severas –en el sentido de interpretarlas como visiones estáticas de la realidad histórica– constituyeron un avance sobre los enfoques cronológicos y lineales, carentes de intentos de abordar la complejidad.

11. Reflexiones finales

Continuidades, cambios e intersticios

Para ampliar la mirada acerca de las continuidades y rupturas que contiene la norma curricular que tuvo efectos modernizadores y derivaciones a los manuales, acudo a una investigación evaluativa del documento realizada en los albores de la democracia. En relación con el aparato autoritario, las condiciones de su producción y los agentes que operaron en el espacio de la construcción técnica, las reflexiones destacan las tensiones que tienden a la fusión de objetivos por parte de los grupos de poder con otros que dependen de ellos. Pero también habla de la resistencia de otros a esa fusión. Ubicados en el terreno de la reforma del curriculum, expresan:

Se producen espacios –a veces sólo intersticios– para la libertad, en tanto se resisten a la fusión dominadora y se busca una fusión de objetivos alternativos.

Es cierto, sin embargo, que éstas pueden ser zonas de libertad ilusoria, pero lo importante para la conciencia histórica y democrática de los argentinos es aclarar tanto los espacios de represión, como reconocer la búsqueda de espacios de libertad, donde se expresaron diversas formas de resistencia.

Este conocimiento es, por un lado, fundamental para preservar nuestra fe en un proyecto democrático que sea ampliamente construido por el pueblo argentino. Por otra parte este reconocimiento nos es necesario a todos ya que en ello encontramos elementos de análisis para distinguir libertades reales e ilusorias. En proyectos autoritarios la libertad ilusoria refleja en mensajes ambiguos que alimentan la fantasía de que se han creado recursos para sobrevivir sin claudicar (Bertoni, 1985, p. 47).

Mi trabajo con los manuales puso en relación cuatro ejes de reflexión contruidos a partir de las lecturas de sus desarrollos y sus modos de traducción de las normas curriculares en los años iniciales y finales de la dictadura.

La comparación de sus contenidos y sus ideologías explícitas y subyacentes permite observar desfasajes importantes entre las dos editoriales. En una mirada de síntesis, en tanto Kapelusz difunde dos cohortes de manuales coincidentes como los hitos del currículum, que a su vez son emergentes del contexto histórico y reflejos de la normatividad de la dictadura, Estrada sostiene una continuidad –acentuada por las numerosas reediciones de más de una década– que apenas se profundiza en ciertos tópicos, sin alterar las condiciones del circuito de circulación de la obra.

Los interrogantes, en relación con la fusión de objetivos, en consecuencia, me sugieren interpretaciones difíciles de verificar:

- Tal vez la mayor preservación de los espacios haya sido concebida como el esfuerzo de persistencia de una misma versión del conocimiento legitimado que denominamos manual. Estas posibilidades están sujetas a otras constataciones, particularmente localizadas en el currículum real de las escuelas;
- Puede ser que el trayecto de la fusión de objetivos entre las dos normas curriculares encuentre en la editorial Kapelusz traducciones más cercanas a las respectivas identidades de aquellas. Las producciones de la segunda cohorte nos acercan al concepto de lo alternativo en el transcurrir de las tensiones, en algunos títulos relevantes de la formación del ciudadano.

Para aquellos que creemos que la investigación de manuales contiene la posibilidad de restituir la memoria de la escuela, los dos itinerarios analizados dan indicios de que las explicaciones deterministas tienen escaso margen de posibilidades de develarnos algo del pasado reciente.

12. Clausuras e intersticios

Para caracterizar el currículum de la Historia en sus dimensiones normativa, teórica y práctica (o vivida) Cuesta (2001, p. 37) elige estos términos: la «Historia regulada», la «Historia soñada» y la «Historia enseñada». Afirma el investigador que solamente las dos primeras son proclives al cambio, en tanto la tercera, la enseñanza efectivamente practicada—el «currículum real» según expresión de Gimeno Sacristán—, es el más resistente a los intentos de transformación. Como su objeto de problematización tiene semejanzas con el que abordo, por incluir en su mirada histórica el franquismo, acudo a él

para destacar los límites que identifica en las posibilidades reales de cambio y aun en la voluntad transformadora de sus agentes: cuando la Historia soñada se oficializa, al convertirse en parte de un aparato tecno burocrático, deriva hacia el tecnicismo y esa derivación diluye las intenciones renovadoras originarias.

En el itinerario que he propuesto para la reflexión, los manuales escolares son parte de la Historia enseñada, pero a través de sus enunciados, también podemos hallar indicios de la Historia regulada y de la Historia soñada. En las palabras de sus autores anónimos, en los documentos elegidos para incorporar otras voces, en la persistencia de la historia oficial y en los silencios, es posible encontrar huellas de las tensiones entre los propósitos, los posicionamientos, los valores y los factores de poder que se solaparon en el tejido de sus textos.

El conocimiento del carácter enciclopédico de los manuales de circulación masiva de la época me permite sugerir que también los textos de otras Ciencias Sociales, los de Lengua y los de las Ciencias Exactas y Naturales tejieron con sus peculiaridades, hebras del curriculum regulado, así como otras que contribuyeron a instituir las regulaciones. Asimismo, el perfil académico y pedagógico imaginable de los autores anónimos de los manuales, de los que las páginas evocadas son testimonio, autorizan a proponer la interpretación de sus textos como parte del curriculum enseñado y soñado. Están latentes en las innovaciones analizadas sueños tecnicistas y sueños encaminados a la producción de saberes históricos en el sentido defendido por Laville, para fundamentar la potencialidad educativa de la disciplina.

Esas reflexiones, situadas en las relaciones entre los ejes de reflexión y los textos de los manuales, me llevan a sugerir una mirada a las construcciones textuales que ejemplifican en mi selección la clausura y los intersticios:

- La clausura, a través una poesía y de la hibridación de la historieta. Una poesía es una creación que suscita un sentimiento hondo de belleza por medio del lenguaje, según la Academia de la Lengua (2002, 1792). En la unidad conformada por la poesía y la propuesta de actividades he podido demostrar el carácter inductor del mensaje y la disolución de los propósitos originarios de la perspectiva estética del género en la educación, así como la concurrencia de otras disciplinas para reforzar el carácter apelativo. La historieta, género innovador en los manuales de la época, aparece adulterado en su identidad para proponer mediante la ejemplaridad la adopción de

los valores de nuestra escuela y el fortalecimiento de aquellos que identifican en particular la ideología de la dictadura.

- Los intersticios, en cambio, son aprovechados en construcciones disciplinares que consolidan las relaciones entre contenidos y estrategias didácticas encaminados a la producción de saberes históricos. La composición del tejido no es novedosa para los estudiosos y estudiantes de las Ciencias Sociales. Se trata de volver al pasado para escoger aquellos textos de testimonios de épocas en la larga duración, que susciten interrogantes encaminados a poner en relación las versiones oficiales y las versiones silenciadas de algunos hitos de nuestra historia. En la historia de los manuales argentinos esa elección constituye una novedad, porque esas fuentes reúnen las condiciones de validez de las disciplinas que representan y porque abren el espectro de problemas a encarar.

Nuevamente, es preciso retornar al comienzo de la Parte I de este capítulo para reflexionar sobre el carácter de la «praxis social enunciativa» que fuera la primera aproximación al concepto de manual. Repasando las otras conceptualizaciones, encontramos que en los manuales los autores adoptan «formas pragmáticas de transmisión de un mensaje en función de las expectativas del interlocutor-alumno». Más adelante, otra reflexión es oportuna para una integración de perspectivas: el manual es un «producto cultural intervenido».

Concluyo este itinerario con dos reflexiones: las fuentes de Historia dan cuenta del vigor de esa intervención, al punto de que los discursos de clausura de los manuales se encauzan en los tópicos previsibles de ser sospechados, controlados y censurados, pero irradian hacia otros, acentuando el carácter propagandístico de algunos abordajes o el formalismo de otros.

Pero también la articulación de los tópicos, la propuesta didáctica y las estrategias discursivas para la producción de saberes históricos me lleva a proponer otra lectura del manual, como espacio de relativa autonomía dentro de la praxis educativa sistemática. Puesto que hay indicios de fusiones entre lo hegemónico y lo alternativo, este conjunto de documentos de nuestra historia reciente me sugiere pensar en la complejidad de esas relaciones en las condiciones de producción de los textos y la no menos compleja articulación entre dictadura y democracia que intentamos interpretar al leer las huellas de nuestra historia reciente.

13. Fuentes Documentales

García Hoz. 1970. Educación personalizada. Valladolid: Miñón.

Ministerio de Cultura y Educación. Centro Nacional de Documentación e Información Educativa. 1972. Lineamientos Curriculares de 1° a 7° grados.

Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. 1981. Diseño Curricular.

Ministerio de Cultura y Educación (1976-1983). Resoluciones varias.

14. Manuales escolares analizados

Peuser. 1971. *Manual Peuser de la nueva escuela*. 4º grado. Buenos Aires.

Peuser. 1971. *Manual Peuser de la nueva escuela*. 5º grado. Buenos Aires.

Peuser. 1971. *Manual Peuser de la nueva escuela*. 6º grado. Buenos Aires.

Kapelusz. 1977. *Nuevo Manual del alumno*. 4º grado. Buenos Aires.

Kapelusz. 1978. *Manual del alumno*. 5º grado. Buenos Aires.

Kapelusz. 1978. *Manual del alumno*. 6º grado. Buenos Aires.

Kapelusz. 1980. (2º edición). *Manual del alumno*. 4º grado. Buenos Aires.

Kapelusz. 1980. (2º edición). *Manual del alumno*. 7º grado. Buenos Aires.

Kapelusz. 1981. *Manual del alumno*. 6º grado. Buenos Aires.

Kapelusz. 1982. *Manual del alumno*. 4º grado. Buenos Aires.

Kapelusz. 1982. *Manual del alumno*. 5º grado. Buenos Aires.

Kapelusz. 1982. *Manual del alumno*. 6º grado. Buenos Aires.

Kapelusz. 1983. *Manual del alumno*. 7º grado. Buenos Aires.

Estrada. 1977. (1º edición 1965). *Manual Estrada*. 5º grado. Buenos Aires.

Estrada. 1977. (1º edición 1965). *Manual Estrada*. 4º grado. Buenos Aires.

Estrada. 1978. (1º edición 1965). *Manual Estrada*. 5º grado. Buenos Aires.

Estrada. 1979. (1º edición). *Manual Estrada*. 4º grado. Buenos Aires.

Estrada. 1981. (5º edición). *Manual Estrada*. 4º grado. Buenos Aires.

Estrada. 1981 a 1983. *Manual Estrada Bonaerense*. 5º grado. Buenos Aires.

Estrada. 1981. *Manual Estrada*. 6º grado. Buenos Aires.

Estrada. 1981. *Manual Estrada*. 7º grado. Buenos Aires.

Estrada. 1984. (1º edición 1979). *Manual Estrada*. 4º grado. Buenos Aires.

15. Referencias

Barbero, M. J. (1987). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. México: Gili.

Baron-Carvais, A. (1985). *La bande dessinée*. París: Presses Universitaires de France.

Bertoni, A. (Dir.). (1986). *Evaluación del Diseño Curricular 1981*. Buenos Aires: Dirección de Investigación Educativa. Secretaría de Educación. Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

Carbone, G. (Dir.). (2001). *El libro de texto en la escuela. Textos y lecturas*. Madrid: Miño y Dávila.

Carbone, G. (2003). *Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Carbone, G. (2007). *Del manual del alumno a la Enciclopedia en Hipertexto*. (Tesis de Doctorado). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.

Caruso, M., & Fairstein, G. (1997). Las puertas del cielo. Hipótesis acerca de la recepción de la psicogénesis y el constructivismo de raíz piagetiana en el campo pedagógico argentino (1950-1981). In A. Puiggrós (Dir.), *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)* (pp. 157-220). Buenos Aires: Galerna.

Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica*. Buenos Aires: Aique.

Choppin, A. (1993). *Manuels scolaires: Histoire et actualité*. París: Hachette.

Choppin, A. (Ed.). (1993). *Manuels scolaires, Etats et sociétés. Histoire de L'Éducation*, (58), pp. 1-228.

Cuesta, R. (2002). El código disciplinar de la historia escolar en España: Algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una materia de enseñanza. *Encounters on education. Encuentros en educación. Rencontres sur l'éducation*, 3, pp. 27-41.

Doval, D. (2018). Curriculum y perennialismo. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de entre Ríos. In C. Kaufmann

- (Dir.), *Dictadura y Educación. Tomo 2. Depuraciones y vigilancia en las Universidades Nacionales Argentinas* (2ª ed.). (pp. 213-246). Salamanca: FahrenHouse.
- Escolano Benito, A. (Dir.). (1998). *Historia Ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Escolano Benito, A. (2000). Tipología de libros y géneros textuales en los manuales de la escuela tradicional. In A. Tiana Ferrer (Dir.), *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas* (pp. 438-448). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Kauffman, A. M., & Rodríguez, M. E. (1993). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana.
- Kaufmann, C., & Doval, D. (1997). *Una pedagogía de la Renuncia. El Perennialismo en la Argentina (1976-1982)*. Paraná: Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos. Cuadernos.
- Kaufmann, C. (1999). Cap. 7. La familia argentina. Las significaciones instituidas en los Manuales de Formación Moral y Cívica (1976-1983). In C. Kaufmann & D. Doval, *Paternalismos Pedagógicos*. Rosario. Laborde.
- Kaufmann, C. (2007). Cap. 7. La familia argentina. Las significaciones instituidas en los Manuales de Formación Moral y Cívica (1976-1983). In C. Kaufmann & D. Doval, *Paternalismos Pedagógicos. Las políticas educativas y los libros durante la Dictadura*. Rosario. Laborde.
- Kaufmann, C., & Doval, D. (1999). *Paternalismos Pedagógicos*. Rosario. Laborde.
- Kaufmann, C., & Doval, D. (2007). *Paternalismos Pedagógicos. Las políticas educativas y los libros durante la Dictadura*. Rosario. Laborde.
- Laville, Ch. (2002). Que (re)viendrait faire la mémoire dans l'enseignement de l'histoire? *Encounters on education. Encuentros en educación. Rencontres sur l'éducation*, 3, pp. 5-25.
- Le Goff, J. (1991). *Pensar la historia. Modernidad, presente, progreso*. Barcelona: Paidós.
- López Socasau, F. (1998). *Diccionario básico del comic*. Madrid: Acento.
- Puiggrós, A. (1997). Espiritualismo, Normalismo y Educación. In A. Puiggrós (Dir.), *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)* (pp. 27-104). Buenos Aires: Galerna.

- Reis, C., & Lopez, A. C. M. (1996). *Diccionario de narratología*. Salamanca: Ediciones Colegio de España.
- Richadeau, F. (1981). *Concepción y producción de manuales escolares. Guía práctica*. Bogotá. SECAB-CERLAL-UNESCO.
- Romero, L. A. (Coord.). (2004). *La Argentina en la escuela. La idea de Nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Sebrelli, J. J. (1991). *El asedio a la modernidad*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Steimberg, O. (1977). *Leyendo historietas. Estilos y sentidos de un arte menor*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Steimberg, O. (1991). *Semiótica de los medios masivos*. Buenos Aires: Ediciones Culturales Argentinas.
- UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia). (1994). *El comic. Guía de explotación didáctica*.
- Watson, M. T. (2001). Semiótica de los géneros de comunicación social. In G. Carbone (Dir.), *El libro de texto en la escuela. Textos y lecturas* (pp. 197-221). Madrid: Miño y Dávila.